مجلة

جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة
جامعة القدس المفتوحة
ص.ب: ٥١٨٠٠
هاتف: ٢٤٠٩٨٦١
فاكس: ٢٤٠٣١٥٩
بريد الكتروني: hsilwadi@qou.edu

تصميم واخراج فني:
مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
قسم الوسائط المتعددة
جامعة القدس المفتوحة
02-2964571.2.3.4

قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة إلى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الآتية:

١. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٥ صفحة "٨٠٠٠" كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.

٣. أن يتسم البحث بالأصالة، ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على «قرص مرن /A Disk» أو CD مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم ينشر.

٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود «١٠٠ – ١٥٠» كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية، ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.

٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها، على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.

٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحـاث والـدراسـات

٨. يزود الباحث الذي نشر بحثه بخمس نسخ من العدد الذي نشر فيه، بالإضافة إلى ثلاث مستلات منه.

٩. تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف،عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر،الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، عدد المجلة وتاريخها، رقم الصفحة.

١٠. ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث «الفهرس» حسب الحروف الأبجدية لكنية / عائلة المؤلف، ثم يليها اسم المؤلف،عنوان الكتاب أو البحث (مكان النشر،الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد.

١١. بإمكان الباحث استخدام نمط «APA Style» في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، حيث يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب التالي: «اسم عائلة المؤلف،سنة النشر،رقم الصفحة».

المحتويات

الأبحـــــاث

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

الأبحاث

دور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة من وجهات نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة في أريحا

د. عبد عطا اللّه حمايل*

* ÀʌÆɳ ĞÖÛAɳ Å3øúÜ ¡ĞÆtÆŸȞQöä ĞȞɳÅDZ âÆÖöä ÛĞǵʐQÅʈä .ƙÛÊŸʐ

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة من وجهات نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة-منطقة أريحا التعليمة، وأجابت عن السؤال الرئيس الآتي:

١. **ما دور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة من وجهات نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة-منطقة أريحا التعليمية؟**

كما تحققت من الفرضيات الصفرية الآتية:

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة لدور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة تعزى لمتغير الجنس، ومتغير التخصص، ومتغير المستوى الأكاديمي، و متغير العمر.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لأغراض الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة-منطقة أريحا التعليمية، والبالغ عددهم(٨٤٧) طالبا وطالبة خلال شهر تشرين أول من العام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ موزعين على سبعة تخصصات، كما دلت عليهم إحصائيات قسم القبول والتسجيل والامتحانات في المنطقة التعليمية.

وطبقت الاستبانة على عينة مجموعها(٧٠٠) من الطلبة ممن استطاع الباحث الوصول إليهم من جميع التخصصات في الجامعة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة طورها بنفسه، و تكونت من(٦٤) فقرة في صورتها النهائية موزعة على(٧) مجالات بعد التأكد من صدقها بالتحكيم، ومن ثباتها الكلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث وصل ثباتها الكلي إلى(٠,٩٠).

واستخدم الباحث التحاليل الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل فقرة، والدرجة الكلية لكل المجالات للإجابة عن السؤال الأول. وتحليل التباين الأحادي واختبار L.S.D للمقارنات البعدية، واختبار(ت) للمجموعات المستقلة لاختبار فرضيات الدراسة، وتوصلت

الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. حصلت مجالات الدراسة السبعة كافة على درجة موافقة(كبيرة) بمتوسط كلي مقداره ٣,٠١٥ بنسبة مئوية أكثر من(٧٠٪).
٢. حظي المجال النفسي بالاهتمام الأكبر من الدارسين من بين المجالات السبعة.
٣. حظي المجال الاقتصادي والإنتاجي بالاهتمام الأقل من الدارسين من بين المجالات السبعة.
٤. حصلت(٨) أدوار من بين(٦٤) دوراً على درجة موافقة(كبيرة جدا) أكثر من(٨٠٪).
٥. حصل(٤٦) دوراً على درجة موافقة(كبيرة) أكثر من(٧٠٪).
٦. حصلت(١٠) أدوار على درجة موافقة(متوسطة) أكثر من(٦٠٪).
٧. لم يحصل أي من الأدوار على درجة موافقة أقل من متوسطة،(٦٠٪) فما دون.
٨. لم تكن الفروق دالة إحصائية عند مستوى(α =٠,٠٥) بين الطلبة الذكور والإناث، إذ بلغ مستوى الدلالة الإحصائية(٠,٤٤٨).
٩. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α =٠,٠٥) بين متوسطات وجهة نظر الطلبة بسبب اختلاف تخصصاتهم الأكاديمية، وكانت الفروق لصالح التربية الابتدائية، والتربية الإسلامية، واللغة العربية.
١٠. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α =٠,٠٥) بين متوسطات وجهة نظر الطلبة بسبب اختلاف مستوياتهم الأكاديمية لصالح المستوى الأول والمستوى الثاني.
١١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهة نظر الطلبة تبعا لمتغير العمر.
١٢. خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات المبنية على نتائجها.

Abstract

This study aimed to determine the role of higher education in preparing student for contemporary life viewed by scholars at Al-Quds Open University-Jericho Educational Region, and it answered the following main question:

What is the role of university education in preparing students for contemporary life viewed by scholars at Al-Quds Open University/ Jericho Educational Region? The study also examined the following null hypothesis:

There were no significant statistical differences at the statistical level(α=0.05)in the averages of students responses of the role of higher education in preparing students for contemporary life due to: gender, specialization, academic level and life variables.

The researcher used the descriptive survey method for the purposes of the study.

The population of the study consisted of all student at Al-Quds Open University /Jericho Educational Region:(847) male and female student during October of the academic year 2007/2008, distributed in seven disciplines, as shown by statistics of admission, registration and examination department in the educational region. The questionnaire was applied to the total sample of(700) students who were being able to be reached by the researcher from all disciplines at the university.

The achieve of the objectives of the study, the researcher used the questionnaire which he developed himself and consisted of(64) items finalized and were distributed in(7) disciplines, after ascertaining validity arbitration and over all reliability by computing Chronbah Alpha which it's total was(0.90).

To answer the first question, the researcher used the following statistical analysis: arithmetical average, standard deviation, percentage of each item and the total degree of the all admission. He also used(one way analysis of variances) and(L.S.D) dimensional comparisons, and(T-Test)

for independent group to test the study hypotheses.

The study concluded the following findings:

1. *All seven dimensions of the study received the degree of consent(large) with total average of 3.015 and more than(70%) of percentage.*
2. *Psychological dimensions received most of scholars' interest from among the seven disciplines.*
3. *Economic and productive dimensions received least attention of scholars from among the seven disciplines.*
4. *(8) items from among(64) items received the degree of consent(very large) more than(80%).*
5. *(46) items received the degree of approval(large) more than(70%).*
6. *(10) items received the degree of consent(medium) more than(60%).*
7. *None of the items received the degree of consent(lower than medium) (60%) or below.*
8. *There were no significant statistical differences at the level(α= 0.05) between males and females, were the level of statistical significant(0.448).*
9. *There were significant statistical differences at the level(α= 0.05) between the average of the view point of students because of their different academic specialization, and the differences were in favor of: Primary Education, Islamic Education and Arabic Language.*
10. *There were significant statistical differences at the level(α= 0.05) between the average of the view point of students because of their different academic levels in favor of the first level and second level.*
11. *Here were no significant statistical differences between the average of the view point of students according to age variable.*
12. *The study concluded a set of recommendations based on its findings.*

خلفية البحث

يمثل النظام التعليمي الجامعي الأساس الذي تنمو في إطاره العديد من السمات الشخصية للمتعلمين، وتتحدد قيمة أي نظام تعليمي بقدرته على تحقيق أهدافه التي قام على أساسها، والتعليم واحد من أهم أساسيات الحياة بالنسبة للفرد، فمن خلاله يتشكل فكر الإنسان ويزداد عمقا واتساعا، وبوساطته يزداد وعيه الثقافي والسياسي، ودوره الاجتماعي، و التكيف مع الظروف والمستجدات والمتغيرات التي يواجهها في حياته الخاصة والعامة.

ونظرا لتعرض المجتمعات في العقود الأخيرة للعديد من التغيرات في مختلف نواحي الحياة، وما لهذه التغيرات من انعكاس مباشر على ما يتوقعه المجتمع ومؤسساته من التعليم، لذا بات من الضروري أن يواكب ذلك تغيير في أهداف التعليم الجامعي و أدواره ومضامينه وأساليبه ومخرجاته. ولما كان النظام التعليمي جزءاً من النظام المجتمعي الذي يربي الفرد، ويعدُه لحياته حاضرا ومستقبلا، ويكسبه المعارف والاتجاهات والقيم، ويشكل شخصيته لمواجهة تحديات العصر، فقد بات من المؤكد أن يكون التعليم الجامعي أحد الأركان الرئيسة التي ينبغي عليه القيام بهذا الدور الحيوي لخدمة المجتمع وأهدافه، ولا سيما أن الجامعة هي المؤسسة التعليمية القادرة على تطوير الموارد البشرية، وتزويد جميع المؤسسات الأخرى بالتخصصات والكوادر البشرية اللازمة لمتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع.

وتعد الجودة أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم، والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحاضر الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه "عصر الجودة"، فلم تعد الجودة ترفا ترنو إليه المؤسسات التعليمية، أو بديلا تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليمية، بل أصبحت ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وهي دليل على بقاء الروح وروح البقاء لدى المنظمة أو المؤسسة التعليمية.(شفي، ٢٠٠٥).

والجودة في التعليم عملية توثيق للبرامج والإجراءات، وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجيهات، تهدف إلى تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم في جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والروحية والاجتماعية، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان الأعمال وحسن إدارتها.(الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة، ٢٠٠٥).

ونظرا لأهمية الدور الذي تؤديه الجامعة في تدعيم السلوك، فإن(بارسونز ١٩٩٧

(Parsons) يؤكد الدور الاستقلالي لطلبتها باعتباره مظهرا من مظاهر تأصيل العقلانية المعرفية في المجتمع وتشكيل الإبداعات المختلفة. وترى (المسند، ١٩٩٨) أن الجامعات تمارس دورا أساسيا في عملية التنمية لأنها المسؤولة عن تلبية حاجات المجتمع من القوى البشرية المزودة بالمهارات الفكرية والمهنية، وهي المسؤولة أيضا عن تربية الإنسان نفسيا واجتماعيا، مما يسهل عليه قبول التغير الاجتماعي. والجامعة إذ تتربع على قمة هرم النظام التعليمي والتربوي، لإعداد الموارد البشرية التي تستجيب لمنطلقات التنمية الاجتماعية الشاملة، فإنها تؤدي رسالتها في صياغة الشباب فكرا وفعلا و وجدانا وانتماء. و قيادات المجتمع العليا في مختلف المراكز العلمية والاقتصادية والسياسية والإدارية والثقافية، هم من مخرجاتها في الغالب، و بقدر ما تستطيع هذه الجامعات أن تعلم وتربيه الإنسان على استخدام الطريقة العلمية في حل المشكلات واتخاذ القرارات، والتكيف مع المستجدات، وإكسابه القدرة على الحركة في مجال تخصصه، بقدر ما يتقدم المجتمع وينمو ويتطور، وبعكس ذلك سيبقى المجتمع يراوح مكانه أو يتقهقر إلى الوراء.

وقد أشار(استيتيه، ١٩٨٤) إلى أنه بالنظر لتميز هذا العصر بالتغيرات السريعة، وبفعل انتشار المعرفة العلمية والتقنية، فقد فرضت على أنظمة التعليم مهمات جديدة في مجال إعداد القوى المؤهلة، وفقا لحاجات المجتمع المتطورة، والجامعة بصفتها نظاما اجتماعيا وإداريا مفتوحا ينبغي أن تتسم بالتفاعل مع البيئة المحيطة، فتتأثر بها وتؤثر فيها.

ويرى بوون وزملاؤه(Bowen،١٩٧٧) أن التعليم الجامعي يزيد من الكفاءة العلمية للمتعلمين، ويزيد من قدرتهم على مواجهة مشكلات الحياة وحلها، كما يساعد على تنمية المهارات لديهم. أما دوجلاس١٩٧٧(Douglass)، فيرى، أن التعليم الجامعي يزيد من قدرة الفرد على ترشيد الإنفاق، وزيادة الادخار والاستثمار والتخطيط بكفاءة لنمو الأسرة والتكيف السريع مع المتغيرات والمستجدات. ويضيف(عبد السميع ١٩٩٥) أ ن حجر الزاوية في التعليم الجامعي ليس تدريس الحقائق العظمى، ولكن تدريس الحقائق بطريقة عظيمة. ويقول كلاجان(Kellaghan،١٩٩٩) إن العديد من الدول تظهر عدم رضا عن إنجازات الطلبة الناشئ عن سوء النظام التعليمي، وتدرك عدم الانسجام بين مخرجات التعليم وحاجات المجتمع، من جهته يرى كارستن(Karsten، ١٩٩٩) أن عمليات التطوير التربوي، في العديد من الدول الأوروبية، حتى في السنوات القليلة الماضية كانت تركز على الإدارة والنظام التربوي، وتعطي اهتماماً قليلاً للعملية التعليمية نفسها. ويصف جايوكس(Jyox ،١٩٩٦) معظم الجامعات في الدول النامية أنها بحاجة إلى إصلاح، وأنها أمام طريق طويل ينبغي عليها السير فيه.

وتشتق الجامعة أهدافها وقيمها ومواردها ومعلوماتها من البيئة المحيطة، وإلى البيئة المحيطة تعاد هذه الأهداف والقيم والموارد على شكل إنجازات علمية، وخدمات بحثية، أو قوى عاملة مؤهلة ومدربة بعد معالجة خاصة لهذه المدخلات،(حمد، ١٩٩٨). أما(رضا، ١٩٩٧)، فيرى أن هناك نوعين من السياسة التعليمية، سياسة تعليمية موجهة تستبطن أزمات الحالة وتعطيها وجهة معينة حسما لتناقضاتها، و سياسة مستجيبة تتوخى تلطيف درجة الشدة في أزمات الواقع، لكن تبعدها عن الحل الجذري. بينما يرى(الأسد، ١٩٩٥) أن رسالة التعليم الجامعي، لا تنحصر في توفير مطالب التنمية وحدها، وإنما تمتد لتشمل مطالب المجتمع الواسع، وهي أرحب من مطالب خطة التنمية، لأنها تمتد لتشمل حاجات الأفراد ورغباتهم وطموحاتهم في الاستزادة من تحصيل المعرفة، وطلب الثقافة وتوسيع المدارك.

من هنا يجب أن لا ينظر إلى التعليم الجامعي على أنه الحصول على مؤهل معترف به، يضم الشخص إلى الطبقة المتعلمة عن طريق الحراك الاجتماعي الذي ينتج عن التعليم، بل هو إعداد متوازن للحياة العصرية المنتجة في ظل ظروف وعلاقات متداخلة و متنوعة، فالمصالح والفرص ومطالب الحياة لا تقتصر على بضعة موضوعات يختار الشخص دراستها، وإنما تشمل المجتمع بكل نواحيه؛ لذلك ينبغي أن تعنى أدوار التعليم الجامعي وسياساته، بربط الواقع والمستجدات والمتغيرات العلمية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجه حاجات المجتمع بمتطلباته النمائية.

الأدوار المنوطة بالجامعات وسياساتها التعليمية.

كان من السهل في الماضي على أي مجتمع أن يعد أبناءه للمستقبل الذي يريده، وكانت توقعاته غالبا ما تتحقق، فالمتغيرات كانت محدودة وبطيئة التأثير، وأنماط الحياة كانت رتيبة شبه ثابتة، أما ما يشاهد حاليا من تزايد سريع في نمو حقول المعرفة، والعلم والاتصالات والمعلومات، فيفرض نظرة جديدة لأدوار التعليم الجامعي، نظرة تتكامل فيها الأدوار بين المؤسسات كافة ذات التأثير في تهيئة الإنسان وتنشئته، ومما لا شك فيه أن الأعداد المتعاظمة من الأميين أو المتعلمين العاطلين عن العمل أو العاملين من ذوي الكفاءة الإنتاجية المتدنية، هي خير شاهد على قصور الدور التعليمي للجامعات في تلبية الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية التي يجب أن تكون.

ولقد شهد التعليم العالي في الوطن العربي خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين تطورا ونموا ملحوظين، تؤكده الزيادة في عدد المؤسسات الجامعية، وأعداد الطلبة المسجلين، وأعضاء هيئة التدريس، وأعضاء الهيئة الإدارية والفنية، وكذلك زيادة في حجم الإنفاق على هذا القطاع التعليمي المهم ومع ذلك كله، فإن هناك العديد من القضايا والمشكلات والتحديات، ما زالت تواجه التعليم العالي في الوطن العربي.

و لخص(الخطيب، ١٩٩٤) هذه القضايا والمشكلات والتحديات بما يأتي:

١. التزايد الكبير والسريع في أعداد الطلاب: إن التزايد الكبير في أعداد الطلاب الراغبين في الالتحاق في الجامعات، واحتمالات التوسع الكبير في الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، وعدم قدرة الجامعات على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب الذين ينهون المرحلة الثانوية هو من أولى المشكلات والتحديات التي تواجه التعليم العالي.
٢. انعدام المواءمة بين نواتج التعليم العالي واحتياجات خطط التنمية: إن السياسات المعتمدة في قبول الطلبة لا تقررها احتياجات خطط التنمية الوطنية من العمالة الماهرة، وإنما تقررها القيم الاجتماعية السائدة التي ما زالت تفضل الدراسات الأدبية والإنسانية على الدراسات المهنية والتطبيقية، ويبرز ذلك واضحا في اختلال التوازن بين النمو الكمي لأعداد الطلبة الملتحقين بالجامعات، وبين نوعية التعليم الجامعي وجودته.

وأضاف(بوبطانة، ١٩٨٨) عددا آخر من قضايا التعليم الجامعي وتحدياته و منها

١. التوسع الكبير في استخدام التكنولوجيا الحديثة والاعتماد عليها مما يتطلب التوسع في إحداث تغييرات جوهرية في أنماط المؤسسات، وخلق نوع من التوازن في الالتحاق بين الفروع العلمية والإنسانية.
٢. قلة مخصصات البحث العلمي وأثرها على خطط التنمية ومشاريعها.

وذكر(كمال ١٩٩٥) أن التعليم الجامعي يواجه عددا من التحديات منها:

- توصيل التعليم الجامعي إلى القطاعات التي ما زالت محرومة منه.
- تجديد التعليم وتحديثه وجعله أكثر انسجاما وتوافقا مع حاجات المجتمع العربي.
- الإفادة من التكنولوجيا والمعلومات الحديثة.
- مواجهة التحديات والتغيرات المستقبلية.

كما نوه(دغيم، ١٩٩٦) إلى عدد آخر من القضايا والمشكلات التي تواجه التعليم الجامعي نذكر منها:

١. سياسات القبول: حيث لا توجد معايير محددة لقبول الطلبة باستثناء التقدير العام والدرجات التي يحصلون عليها في الثانوية العامة، دون معرفة لاحتياجات سوق العمل، أو خطط التنمية.
٢. نقص أعضاء هيئة التدريس: و لتفادي هذا النقص ينبغي وضع خطة إستراتيجية جادة على المستوى المحلي والعربي، لإعداد كوادر تدريسية مؤهلة علميا ومهنيا لسد النقص الذي يزداد سنة بعد سنة.

٣. هيكلة التعليم الجامعي:

ينبغي إعادة النظر في هيكلة التعليم الجامعي والعالي لمواجهة التحديات التي يواجهها الوطن العربي في مطلع القرن الحادي والعشرين بما يشهده من تقدم مذهل في العلم والتقنية، واتساع في الفجوة بين الأقطار المتقدمة والنامية، الأمر الذي يستدعي مراجعة رسالة الجامعة ومدى توفيقها أو إخفاقها في تحقيق أهدافها.

٤. الإدارة الجامعية التي يمكن تنشيطها بالدورات التدريبية للإداريين والأكاديميين الذين يتولون مناصب قيادية لتطوير إدارة جامعاتهم، والارتفاع بمستوى أدائها، ومواكبة التقدم العلمي والتقني في سبيل ذلك.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك تباينا في تصور الغاية من التعليم الجامعي و فلسفته، ذلك أن لكل مجتمع فلسفته التي تحكم مسيرته، وهذه الفلسفة هي مجموعة من المرتكزات والمبادئ التي يطورها المجتمع بخبراته المتراكمة، والفلسفة التعليمية كما يصفها(التل، ١٩٨٣) هي بعد من أبعاد الفلسفة العامة للمجتمع التي تختص بضبط مسيرته التعليمية وتوجيهها، حيث إن فلسفة التعليم هي امتداد عضوي وظيفي لفلسفة المجتمع في نظرته للإنسان، والكون، والحياة، والموت. وعرف(بطاح، وآخرون، ١٩٩٢) فلسفة التعليم على أنها جملة متسقة من الموجهات الفكرية العامة للتعليم الجامعي، وهي أصول فكرية عامة تحدد السياسات والمراجع والتنظيمات، والنشاطات اللامنهجية، واتجاهات الخطط الدراسية ومحتوياتها، والاستراتيجيات العامة للتعليم والتعلم والتقييم، وتحدد الهيكل العام لبنية التعليم الجامعي ومكوناته.

كما تجدر الإشارة إلى أن فلسفة الجامعات الفلسطينية تسعى لتوفير الحرية الأكاديمية المسؤولة، والتفاعل الخصب والمشاركة في الفعاليات الجامعية كافة، والاهتمام بالكيف لا بالكم، ومن هنا دأبت هذه الجامعات على إعداد الإنسان المتميز في حقل تخصصه، القادر على خوض غمار الحياة، بروح علمية وعقل مبدع، ومنحه الثقة والقدرة على تحمل مسؤوليته التعليمية، وتنمية روح البحث والاستقصاء في نفسه، وتوجيهه نحو منهج التفكير السليم والمنطقي.

وعلى الرغم من التحديات الكبيرة التي واجهت مسيرة التعليم العالي في الأراضي الفلسطينية في ظل الاحتلال الإسرائيأتي، فإن هذا القطاع استطاع بناء قاعدته الأساسية، حيث وصل عدد الجامعات الفلسطينية إلى إحدى عشرة جامعة في بداية العام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ مع العلم أن ثماني جامعات أنشئت قبل قيام السلطة الوطنية الفلسطينية في العام ١٩٩٤ ، في حين حُولت ثلاث كليات إلى جامعات.(عرمان، ٢٠٠٢، ص ٢٦).

وكان من المتوقع أن تشجع عملية التطور السريعة التي شهدتها بعض الجامعات بطرحها برامج تخصصية متنوعة ومتميزة، وتوفير تعليم ذي جودة عالية لتخريج جامعيين تنسجم مؤهلاتهم وقدراتهم مع متطلبات سوق العمل، إلا أن ما حدث كان عكس

ذلك، حيث أنشئت تلك الجامعات دون أي تنسيق فيما بينها، وكانت كل جامعة مستقلة عن الأخرى في شؤونها المالية والأكاديمية والإدارية وإن كثيرا من الجامعات ما زالت تفتقر إلى الإمكانيات اللازمة لإنتاج الخدمات التي تنسجم مع احتياجات المجتمع، مثل: الاستشارات والدورات التدريبية والبحوث باستثناء جامعة النجاح الوطنية وبوليتكنيك فلسطين اللتين يغطي مردودهما من إنتاج تلك الخدمات(١٠٪) من الإنفاق الجاري فقط، وهذا الافتقار يعزى لعدم توافر الموارد المالية التي يمكن استثمارها في إنتاج الخدمات التي يحتاجها المجتمع.(الجعفري، ٢٠٠٢ ص ٤٣).

ومن الملاحظ أن الجامعات الفلسطينية قد اتبعت النهج نفسه الذي سارت عليه البلدان العربية، وهو التوسع الأفقي والكمي بدون أي توسع في العمق والنوع، فخريجو الجامعات يفتقرون إلى كثير من الخبرات التي يتمتع بها طلاب الجامعات في البلدان المتقدمة، وهناك ضعف شديد في إتقان اللغات الأجنبية والمهارات التقنية، كما أن هناك نقصا في المعاهد الفنية، والموجود منها ما زال يتبع أساليب قديمة، ولم يواكب التطورات التكنولوجية الحديثة.(مكحول وآخرون، ٢٠٠١ ص ٢٨).

أسباب الفجوة بين التخصصات وسوق العمل:

هناك العديد من الأسباب التي تقف وراء اتساع الفجوة القائمة بين التخصصات الأكاديمية الموجودة في الجامعات الفلسطينية وحاجة سوق العمل للخريجين، ومن جملة هذه الأسباب:

- التشوهات الجوهرية الحاصلة في سوق العمل الفلسطيني، التي نتجت عن تخلف البنية الاقتصادية الفلسطينية، وعجزها المتنامي عن توفير فرص عمل، حيث أن ٩٤٪ من المنشآت الاقتصادية منشآت صغيرة توظف أقل من خمسة عمال، كما أن ١٠٪ فقط من العاملين في القطاع الخاص يمتلكون مؤهلا علميا عاليا(جامعي أو متوسط)، و ٩٠٪ لا تتعدى سنوات دراستهم المرحلة الثانوية، فيما يتركز خريجو التعليم العالي في القطاع الحكومي، وبخاصة في سلك التعليم.
- ضعف كفاءة خريجي مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني ومحدودية مهاراتهم، فهم يفتقرون إلى المعارف التطبيقية والتدريب بسبب ضعف نظام التعليم الفلسطيني الذي ما زال يعتمد أسلوب التلقين عوضا عن التحليل، علاوة على ضعف التفاعل بين مؤسسات التعليم العالي الجامعي والمهني وبين مؤسسات القطاع الخاص، الأمر الذي يؤدي إلى الحد من المهارات التطبيقية لدى الخريجين.
- عدم تحقيق التوازن بين التخصصات التعليمية والتخصصات التطبيقية من جهة، وبين

خريجي الجامعات من جهة أخرى، وأدى ذلك إلى تقليص نسبة الخريجين العاملين في المؤسسات الاقتصادية إلى مجموع العاملين فيها.

- عدم إعادة النظر في هياكل مؤسسات التعليم العالي القائمة وبرامجها، وكذلك عدم إقامة نظم اعتماد جدية تطبق بوضوح وشفافية، حتى يمكن ربط التخصصات باحتياجات سوق العمل، فالمطلوب اعتماد برامج متنوعة لا نسخا مكررة من برامج قديمة نسخت من خطط الجامعات العربية.
- ضعف التنسيق أو فقدانه بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات القطاعين العام والخاص، فعلى الطرفين أن يتشاورا فيما بينهما لمعرفة احتياجات القطاعين من الخريجين كما ونوعا، إضافة إلى معرفة التخصصات المطروحة والجديدة.
- عدم توافر المعلومات الكافية عن القطاعات التي تعاني من نقص في الكوادر البشرية المتدربة والمتعلمة، التي يمكن أن يكون لها دور في توجيه الطلبة نحو اختيار التخصصات المناسبة، إضافة إلى أن اختيار الخريج لتخصصه لا يعتمد على أي تخطيط مسبق، أو أي ارتباط بسوق العمل المحلية، وإنما يأتي نتيجة لطموح أو رغبة شخصية بغض النظر عن المعرفة المسبقة بنوع الوظيفة التي يمكن أن يشغلها الخريج.
- الافتقار إلى خطة وطنية تنموية شاملة توجه عمل مؤسسات السلطة الوطنية المختلفة، وتضمن اتساق سياساتها وتناسقها، وعدم ارتباط السياسة التعليمية بأهداف التنمية المجتمعية، مما أدى إلى اتساع الانفصام والفجوة في العلاقة بين خريجي الجامعات الفلسطينية ومتطلبات سوق العمل.
- الافتقار إلى قاعدة معلومات وطنية متاحة حول خصائص عرض العمل والطلب في سوق العمل المحلية، حيث إن هناك غياب هاجس إيجاد فرص عمل لدى الطلبة عند اختيارهم لتخصصاتهم العلمية والمهنية.
- صغر حجم سوق العمل الفلسطينية ومحدوديتها، وعدم قدرتها على مواكبة معدلات النمو المرتفعة والمتسارعة في قوة العمل، سواء بسبب ارتفاع معدلات النمو السكاني الفلسطيني، أم بسبب سياسات الاحتلال الإسرائيأتي الهادفة إلى إخضاع الاقتصاد الفلسطيني لخدمة الاقتصاد الإسرائيأتي وتبعيته، ومنع نمو قاعدته الإنتاجية التشغيأتية وتعطيلها.
- ضعف الشعور بقيمة العمل لدى بعض خريجي الجامعات، وعزوف بعضهم الآخر عن العمل الحر بسبب الخوف من المخاطرة، علاوة على ضعف الرغبة لدى مؤسسات القطاعين العام والخاص في مساعدة مؤسسات التعليم العالي على تدريس مساقات تطبيقية، إلى

جانب عدم المساهمة في دعم الوسائل التعليمية وتمويلها، مثل المختبرات والمكتبات.

هذه العوامل وغيرها جميعا تتشابك في ما بينها لتخلق الفجوة القائمة بين التخصصات الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية، واحتياجات سوق العمل المحلية، بحيث لا يمكن لهذه الفجوة إن يتم جسرها أو الحد منها طالما بقيت هذه العوامل متزايدة، وتأخذ مسارات ذات بواعث سلبية على مجمل عناصر ذات الشأن وأطرافها والمتمثلة أساسا هنا في الخريجين العاطلين عن العمل.(الفطافطه، ٢٠٠٧، ص ٩٣١).

بعد ما تقدم من عرض لواقع التعليم الجامعي ومشكلاته والتحديات التي تواجهه، وإدراكا للمرحلة التي يعيشها العالم، والتي تتسم بالتغير المتسارع، وانعكاس ذلك على مناحي الحياة كافة، وأثر ذلك على مفاهيم الإنسان ومعتقداته واهتماماته، وميوله، وقيمه، وأنماط سلوكه، فلا بد من عرض عدد من المبادئ والتوجهات التي ينبغي أن ترتكز عليها الأدوار المنوطة بالتعليم الجامعي لتعد الإنسان العربي وترقى به، لأنه الأساس في الإعداد للمستقبل، وهو المأمول لمواجهة المستجدات والتعامل معها بإيجابية لاستيعاب النافع والمفيد منها، وفيما يأتي عرض لأهم هذه المبادئ:

١. **مواجهة التزايد في أعداد الطلاب الذين هم في سن التعليم الجامعي**: يتوقع أن يسجل في مؤسسات التعليم الجامعي في الوطن العربي حوالي ٢. ١٠ مليون طالب في سنة(٢٠٠٨)، وهذه الأعداد بحاجة إلى مؤسسات تعليمية تستوعبها، بالكيفية التي تتوافر لهم فيها الإمكانات والمباني، والمكتبات، والمختبرات .... الخ، بمواصفات لا تؤثر على مستوى التحصيل العلمي، وعدم تغليب الكم على الكيف.

٢. **سياسات القبول**: من المعلوم أنه لا توجد معايير محددة لقبول الطلبة في معظم جامعات الدول العربية سوى التقدير العام الذي يحصلون عليها في الثانوية، لذا ينبغي أن يتم القبول استنادا لدراسات ميدانية تحدد بوساطتها احتياجات سوق العمل، ومتطلبات خطط التنمية.

٣. **مواجهة النقص في أعضاء هيئة التدريس**: ينبغي وضع خطة أو إستراتيجية جادة على المستوى المحلي والعربي لإعداد كوادر تدريسية مؤهلة علمية ومهنيا لسد النقص المتزايد، وهذا بسبب التطور الذي شهدته مؤسساتنا التعليمية خلال العقدين.

٤. **هيكلة التعليم الجامعي**: يجب إعادة النظر في هيكلة التعليم الجامعي لمواجهة التحديات التي يواجهها الوطن العربي في هذا القرن، والتكيف مع التقدم المذهل في المعلوماتية والتقنية.

٥. **تمويل التعليم الجامعي**: ينبغي توفير بدائل للتمويل إضافة للموارد الحالية وفيما

يأتي بعض هذه الموارد:

- فرض رسوم بنسبة ضئيلة على الواردات والصادرات وأرباح الشركات وغيرها لتضاف إلى إيرادات مؤسسات التعليم الجامعي.
- تسويق الجامعات نفسها بعرض خدماتها للسوق المحلي، وتقديم الاستشارات والخدمات التي يطلبها السوق المحلي.
- استثمار بعض أموال الجامعات في مشروعات إنتاجية.
- ترشيد الإنفاق في الجوانب الإدارية والاستهلاكية التي لا مبرر لها.

٦. **البحث العلمي**: لا بد من رصد المخصصات اللازمة للبحث العلمي حتى نرقى بمؤسساتنا وشركاتنا ومصانعنا وتتقدم أمتنا، فالدول المتقدمة تخصص نسبة من دخلها القومي للبحث العلمي، فهذه ألمانيا مثلا تخصص ٢٪ من دخلها القومي للبحث العلمي، وفرنسا تخصص ١,٤٪، كما ينبغي بناء قاعد ة معلوماتية لإنتاج الباحثين، يمكن الرجوع إليها في الوقت المناسب وتكون متاحة للجميع.

٧. **تطوير الإدارة الجامعية**: وذلك بعقد دورات تنشيطية للإداريين والأكاديميين الذين يتولون مناصب إدارية للارتفا ع بمستوى أدائها ومواكبة التقدم العلمي والمستجدات العالمية.

٨. **الربط بين التخصصات والاحتياجات الفعلية**: وذلك باستحداث أنماط جديدة من التعليم بدل التوسع في إنشاء الجامعات التقليدية، والسير نحو التعلم عن بعد أو التربية المفتوحة.

٩. **التعليم المستمر**: حيث يمكن أن تقدمه الجامعات بالتعاون مع القطاعين العام والخاص لتجديد المعلومات في التخصصات المختلفة، ورفع مستوى العاملين في القطاعين العام والخاص.ودراسة احتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية واستحداث التخصصات التي تلبي هذه الاحتياجات.والتنويع في التخصصات حتى لا تكون كليات الجامعة مكررة، بل تفي بالاحتياجات المحلية والجديدة.

١٠. **مواجهة التغيرات المستقبلية**: وذلك بتقديم تخصصات جديدة تواكب التقدم العلمي والتقني، وتلبي حاجات الثورة العلمية الجديدة، واستكشاف ما تحتاجه المجتمعات العربية.

١١. **استخدام شبكات الإنترنت في التعليم الجامعي**، من أجل إتاحة الفرص أمام القادرين على التعامل مع هذه التقنية لمواصلة التعليم الجامعي.

١٢. **ربط برامج التعليم الجامعي**، بشبكة المعلومات، ومراكز التطوير العلمي، من أجل

تأمين تعليم نوعي يتلاءم مع متطلبات السوق والتكيف مع المستجدات.

١٣. **إعادة النظر في المناهج وأساليب التدريس**، لمواجهة سمات الحياة المعاصرة التي تتسم بالسرعة في كل شيء، والتنافس الحاد في كل شيء، وكثرة المشاكل وتعقدها، وزيادة كم الإنتاج ونوعه، وهذا يحتاج إلى عقول مبدعة خلاقة لتحقيق السبق والسيطرة، وهذا لا يمكن أن يكتسبه الطالب بالأساليب التقليدية، بل يتعلمه من المواقف التعليمية التي يعدها الأستاذ ليتحدى بها خبرة الطالب السابقة وعقله، مما يدفعه إلى البحث والتفكير والتأمل والتجريب.

١٤. **تطوير القدرات العلمية والتكنولوجية في الجامعات العربية** لتخريج علميين تكنولوجيين قادرين على نقل التكنولوجيا وتطويرها وتعديلها بما يلائم احتياجات الوطن العربي.

١٥. **الحد من هجرة العلماء الباحثين الأكفاء والمتميزين** وإشراكهم في اتخاذ القرار، وتوفير مراكز بحوث لهم، ومنحهم الآمان والاحترام والتقدير.

١٦. **تأصيل الهوية الثقافية والحضارية للأمة، وصيانتها من الاستلاب**، ومساعدتها في التكيف مع المتغيرات الاجتماعية والثقافية، بما يكفل تحقيق التماسك الاجتماعي بين مخرجات التعليم، ويزيد من وعيهم نحو برامج العون الذاتي والعمل التطوعي لخدمة المجتمع.

مشكلة الدراسة

إن نظرة سريعة إلى واقع المؤسسات التعليمية الفلسطينية ومدى قدرتها على تحقيق الطموحات، نجدها بعيدة إلى حد ما عن معالجة المشكلات والقضايا التعليمية الموجودة، حيث ما زالت المناهج الدراسية شديدة التركيز على الأساليب والطرق التقليدية التي تعتمد التلقين والحفظ. ونظرا لما يتسم به القرن الحادي والعشرون من تغيرات سريعة ومتلاحقة في مختلف الميادين، وخاصة الميادين التعليمية والتكنولوجية، وتأثير هذه التغيرات بشكل مباشر على دور الجامعات والمؤسسات التعليمية في المستقبل، لذا أصبح من الضروري مراجعة الأدوار المنوطة بالجامعات وسياساتها التعليمية لمواكبة متطلبات الحاضر، فضلا عن المتطلبات المستقبلية المتوقع حدوثها. ولما كان من الضرورة تحرير التعليم من الأساليب والطرائق التعليمية التقليدية التي تركز على كم المعلومات المقدمة للمتعلم ومدى إتقانه لها، والتركيز على الأساليب والطرائق التي يعتمدها المتعلم في الحصول على المعلومات من مصادر متعددة، فإن هذا يثير العديد من الأسئلة منها: هل الجامعات مؤهلة لمواكبة هذه التغيرات؟ وهل برامجها قادرة على التكيف مع مستجدات العصر المتسارعة؟

وهل الأدوار التي تقوم بها انطلاقا من أهدافها ورسالتها قادرة على إعداد الدارس للحياة المعاصرة لكي يؤدي أدواره التي يتوقعها المجتمع منه، وتشكل شخصيته الإنسانية القادرة على التنمية والتكيف، وامتلاك المنهجية العلمية في التفكير المبدع والإنتاج المبتكر؟. من هنا تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما دور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة من وجهات نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة-منطقة أريحا التعليمية؟

وانبثق عن السؤال الرئيس الفرضيات الآتية:

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة لدور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة تعزى لجنس الطالب(ذكر، انثى).
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة لدور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة تعزى لتخصص الطالب(التربية الابتدائية، التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الانكليزية، الاجتماعيات، العلوم الإدارية والاقتصادية، الخدمة الاجتماعية.).
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة لدور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة تعزى لمستوى الطالب الأكاديمي(مستوى سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة).
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة لدور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة تعزى لعمر الطالب(١٨- أقل من ٢٢ سنة، أكثر من ٢٣ سنة).

أهدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يأتي:

١. التعرف إلى دور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة من وجهات نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة- منطقة أريحا التعليمية.
٢. ترتيب أدوار التعليم الجامعي تنازليا حسب أهميتها من وجهات نظر مجتمع الدراسة،
٣. التعرف على الأدوار التي حظيت باهتمام مجتمع الدراسة أكثر من غيرها.
٤. التعرف إلى اختلاف وجهات نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة في تحديد دور التعليم

الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الأكاديمي، والعمر.

٥. يأمل الباحث أن تقدم هذه الدراسة صورة عن دور التعليم الجامعي في إعداد الدارسين للحياة المعاصرة، تمكن الجامعات من الاستجابة لتحديات القرن الحالي ومتطلباته، وتنسجم مع المسؤوليات الكبرى الموكولة إليها وفي طليعتها: إثراء المعرفة وتنميتها، وإعداد الكفاءات المتخصصة لقيادة عملية التنمية الشاملة، وبناء الإنسان علمياً وثقافياً بما يؤهله لمواجهة متغيرات العصر المتلاحقة والسريعة، والنهوض بالبحوث العلمية لاستغلال الطاقات والموارد المتاحة إلى الحد الأقصى.

٦. الخروج بتوصيات يمكن أن يستفيد منها القائمون على إدارة المؤسسات التعليمية في وضع الحلول اللازمة للتغلب على المعوقات بما يخدم إعداد الطلبة للحياة المعاصرة.

أهمية الدراسة:

١. تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته، ولكونها الدراسة الأولى في جامعة القدس المفتوحة في هذا المجال على حد علم الباحث.

٢. تعود بالفائدة على كل من القادة الإداريين والمهتمين برسم السياسات والمخرجات التعليمية الجامعية.

٣. تقدم صورة عن الدور المنوط بالجامعات في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة.

٤. تكشف عن المشكلات والتحديات التي تواجه التعليم الجامعي تمهيدا لوضع الحلول اللازمة لها.

٥. تسهم في تحديد أهداف التعليم الجامعي واتجاهاته.

٦. يمكن أن تفتح أفاقا جديدة أمام الباحثين والمهتمين لدراسات أخرى تنعكس بالفائدة على قطاع التعليم برمته.

من هنا تأتي هذه الدراسة لبيان دور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة التي تضمن الارتقاء بالتعليم الجامعي كي يصبح أداة فاعلة في صنع المستقبل، وجسرا نلج به حضارة القرن الحادي والعشرين.

محددات الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على تحديد دور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة ودور جامعة القدس المفتوحة في إعداد الدارسين لمتطلبات العصر في المجالات الآتية: المجال المعرفي، والمجال الاجتماعي، والمجال الديني، والمجال

النفسي، والمجال الاقتصادي والإنتاجي، والمجال السياسي، ، المجال التكنولوجي، محددة بفقرات أداة الدراسة التي أعدت لهذا الشأن بالاستناد إلى ثباتها وصدقها.

- وقد استثنيت قضايا مهمة أخرى لها علاقة بإعداد الدارسين للحياة المعاصرة، كدور وسائل الإعلام، ودور المجتمع، ودور البيت. كما أستثني دور مراحل النظام التعليمي الأخرى، كمرحلة التعليم الثانوي، ومرحلة التعليم الأساسي، ورياض الأطفال.
- اقتصرت في حدودها البشرية على عينة تشمل مجتمع الدراسة كاملا(طلبة جامعة القدس المفتوحة–منطقة أريحا التعليمية في مختلف التخصصات المطروحة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٧–٢٠٠٨.
- وفي حدودها المكانية على جامعة القدس المفتوحة– منطقة أريحا التعليمية.
- وفي حدودها الزمنية على الفترة الممتدة ما بين بداية شهر تشرين الثاني ونهايته، (الفصل الأول) من العام الدراسي الجامعي ٢٠٠٧ م–٢٠٠٨ م.

التعريفات الإجرائية:

١. **السياسات التعليمية**: وتتمثل في المبادئ والإجراءات والبرامج التي تتخذها الجامعة لتنفيذ فلسفتها وأهدافها التعليمية، بما يتلاءم مع احتياجات التنمية الاجتماعية الشاملة والتكيف مع المتغيرات.
٢. **الدور الجامعي**: الأدوار والأنشطة التي تقوم بها الجامعة لتحقيق أهدافها، وتتمثل في الفقرات التي وردت في أداة الدراسة.

الأدب التربوي والدراسات السابقة:

تبين من مراجعة الأدب السابق أن هناك مجموعة من الدراسات المتعلقة بالأدوار والسياسات والنظم التعليمية المتبعة في العالم العربي، ولكن هذه الدراسات في معظمها تناولت الوضع الراهن للسياسات التعليمية وقليل منها وضع تصوراً مستقبلياً للدور الذي ينبغي أن يؤديه النظام التعليمي في تهيئة الدارس وإعداده لمواجهة الحياة المعاصرة، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى القيام به.

لقد وصف بدران(١٩٩٣) الوضع الراهن للسياسات التعليمية العربية بالتناقض البنيوي علميا، واجتماعيا، وثقافيا، وتربويا، واقتصاديا، فكل الوقائع تشير إلى أن السياسات التعليمية في الوطن العربي، ما زالت دون المستوى الذي يؤهل هذا الوطن لاحتواء العلم الحديث، واستيعاب مفاهيم وإنشاء المؤسسات المطابقة، لتوطينه وإعادة إنتاجه بما يخدم الأهداف ويحقق المصالح. كما يرى الحلباوي(١٩٩٢) أن المؤسسات التعليمية، وإن

كانت قد حققت تقدما كميا، إلا أنها ما زالت تقدم تعليما قاصرا عن المشاركة الفعالة والصحيحة في بناء الإنسان العربي القادر على مواجهة العالم الحديث. وبالآتي فهي كما يرى بدران(١٩٨٥) لم تبذل أية محاولة في إحداث التطوير المطلوب في الفلسفة والأهداف التعليمية، بما يناسب طبيعة المجتمع العربي وأنماط تفكيره، وحقيقة متطلبات تنميته، فبقيت المناهج ترتكز على أساس نظري بحت، يتعذر تطبيقها في الغالب. لذلك بقي النظام التعليمي في الوطن العربي كما يقول سلمان(١٩٩٥) نظاما تابعا عاجزا عن التقدم الذاتي المبدع معتمدا على المحاكاة واستيراد النماذج، ولكن بشكل مشوه، ومقاوم للتغيير. ويضيف محمد(١٩٨٢) أن الجامعات ومراكز البحوث تشكو من ظاهرة التبعية العلمية، ذلك أن معظم الأنظمة التعليمية العربية قد اقتبست من الغرب، وأن كثيرا من الجامعات العربية قد بنيت وفق مواصفات المستشارين الأجانب لتكون نسخة طبق الأصل من الجامعات الأمريكية والإنكليزية دون النظر إلى البيئة التي تقوم فيها هذه الجامعات. ويشير مرسي(١٩٩١) إلى أن الجامعات في الوطن العربي بصفة عامة تقيم فلسفاتها وأيدلوجياتها على منظومة من التصورات والمعتقدات التي تحول دون تمثلها للتغير الاجتماعي، فهي ما زالت تعد الطلبة دون اعتبار لحاجات التنمية الحقيقية من المعرفة والمهارات مما أدى إلى غربة هؤلاء الطلاب، وعقم المعرفة التي يكتسبونها وهي ما زالت مقصرة في دورها المتمثل في تكوين الوعي السياسي، والشخصية الاجتماعية المنتمية، والفاعلة في الحياة العامة.

ويرى داود(١٩٩٣) أن أحد مظاهر تأخر الفكر التربوي في العالم العربي هو "غياب التعامل مع المفاهيم، والقيم، وكل ما يدخل تحت ما يسمى بالجوانب المعنوية، أو الوجدانية، كذلك البعد عن فهم الماضي أو المستقبل".

ومن الدراسات التي قامت في هذا المجال:

١. أظهرت دراسات تحليلية ونقدية لأوضاع التعليم العالي في فلسطين أن الجامعات الفلسطينية لم تمر بالتطور الطبيعي الذي مرت به جامعات العالم، وأنها قامت على عجل مما جعلها جامعات مكررة عن الجامعات العربية المجاورة، وأن عددها لا يتناسب مع عدد السكان المحدود، وأنها تفتقر إلى التخطيط الإداري السليم وأنها تتسم بالمنافسة الحادة في ما بينها مع غياب التنسيق والتكامل، وأوصت هذه الدراسات في المجمل بدمج بعض التخصصات في الجامعات، وتفعيل جهاز الجامعات الإداري وتطويره، وانتهاج الأسلوب الإداري الديمقراطي، وتوزيع الصلاحيات، واللامركزية في اتخاذ القرار، وذلك لخلق نمط إداري متطور وديمقراطي فيها.وأظهرت الدراسات أيضا الحاجة لتحقيق مواءمة أفضل بين مخرجات النظام التعليمي وبين متطلبات

التنمية، وذلك بالتنسيق فيما بينها.(أباظة، ٢٠٠٧، ص ٦٨٨).

٢. **دراسة ندى**(٢٠٠٦) التي هدفت للتعرف إلى الخصوصيات التي تمتاز بها جامعة القدس المفتوحة، وبينت نتائج الدراسة أن أعلى المتوسطات كانت في مجال نوعية الطلبة، وأسلوب التعليم المستخدم تلاها القدرة على تجاوز الأزمات السياسية والمرونة في الوقت والتوقيت، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير وسائل الاتصال بين الطالب والجامعة بشكل أكثر فاعلية، وضرورة اعتماد الجامعة لسياسة التغيير من أجل التطوير المستمر.

٣. **دراسة العوقي**(٢٠٠٥) التي هدفت للتعرف إلى دور التعليم عن بعد باستخدام تقنيات التعليم الحديثة في تحقيق أهداف التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، وقد طبق الباحثان الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بصحار في سلطنة عمان بلغ عددهم(٢٦)عضوا، ومجموعة من المعلمين والمعلمات والعاملين بمرحلة التعليم ما قبل الجامعي بلغ عددهم(٧٠) معلما ومعلمة، ولتحقيق غرض الدراسة استخدم الباحث استبانه قام بتطويرها حيث اشتملت على(٣٠) هدفا وزعت على ثلاثة محاور رئيسة هي: خصائص أهداف التعليم التي من المتوقع أن يحققها التعليم عن بعد باستخدام تقنيات التعليم الحديثة لدى المتعلمين المتفوقين عقليا، وتناول المحور الثاني خصائص أهداف التعليم التي من المتوقع أن يحققها التعليم عن بعد باستخدام تقنيات التعليم الحديثة لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، فيما ركز المحور الثالث على خصائص أهداف التعليم المشتركة التي من المتوقع أن يحققها التعلم عن بعد باستخدام التقنيات الحديثة، وقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

- إن الدور الذي يمكن أن يقوم به التعليم عن بعد باستخدام تقنيات التعليم الحديثة في تحقيق بعض أهداف التعليم لدى فئة المتعلمين المتفوقين عقليا بناء على آراء عينة الدراسة متوسط.
- إن الدور الذي يمكن أن يقوم به التعليم عن بعد باستخدام تقنيات التعليم الحديثة في تحقيق بعض أهداف التعليم لدى فئة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، جاء ضعيفا بناء على آراء عينة الدراسة.

٤. وفي دراسات أخرى أجريت على التعليم العالي في فلسطين، أظهرت أن مؤسسات التعليم العالي في فلسطين بحاجة ماسة إلى تعزيز هذه المؤسسات لتطوير القدرة على التخطيط وأداء المهمات المنوطة بها، إضافة إلى الضعف في مجال الإدارات المالية والضبط الداخلي التي بدورها أثرت بصورة مباشرة على قدرتها في إدارة الموارد المتوافرة

وجذب الموارد الإضافية، وعلى الرغم من أن التعليم العالي يؤدي إلى جودة عالية في المعرفة والأداء فإن الجامعات الفلسطينية ينقصها تحقيق أهداف البرامج الأكاديمية، ومنهجية البحث العلمي والتقنيات الحديثة، وانعكس ذلك على الخريجين من حيث محدودية المهارات والمعرفة بالمقارنة مع نظرائهم عالميا.(USAID، ٢٠٠٣).

٥. **دراسة الخطيب**:(١٩٩٩) التي تناولت التعليم الجامعي والتحول الديمقراطي، وهدفت للتعرف إلى دور الجامعات الأردنية في تحقيق المجتمع الديمقراطي، فكانت النتائج كما يأتي:

- أن سياسات قبول الطلبة في الجامعات الأردنية تشير إلى اعتماد معدلات الطلبة في الامتحان العام لشهادة الدراسة الثانوية كمعيار وحيد للقبول، وهذا يعد انتهاكا لمبادئ الديمقراطية القائمة على أساس المساواة والعدل، و تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلبة بغض النظر عن أماكن سكناهم.
- أن الممارسات والإجراءات المعتمدة في الجامعات الأردنية والمتعلقة باستقطاب أعضاء هيئة التدريس وتعيينهم وترقيتهم، تفتقر إلى معايير العدالة، والموضوعية، والشمولية، فضلا عن تفشي ظاهرة المحسوبية، والتحيز، والتمييز، والمحاباة، والعلاقات الشخصية.
- العقم في البرامج وطرق التدريس في معظم الجامعات العربية لغياب سياسات التطوير والتجديد.

٦. **دراسة دويغر**(١٩٩٣): حول التكامل بين مناهج التعليم الثانوي والجامعي بين النظرية والتطبيق، حيث توصلت إلى أن أهداف الجامعات العربية تتمثل في مجموعة من الآمال والتطلعات العريضة التي تقوم على فرضيات نظرية مستخلصة من بحوث علمية سابقة للحاجات الثقافية، والفنية والمهنية المطلوبة للإنسان والمجتمع، وبالتالي لا تأتي معبرة عن الحاجات الحقيقية لأفراد المجتمع. وأن مشكلة جامعاتنا العربية تكمن في تقوقعها على نفسها مما يهددها بالعقم واجترارها معارف تقليدية لا تتمشى مع أهداف الجامعات خاصة في مجال خدمة المجتمع والبحث العلمي.

٧. **دراسة محافظه** (١٩٩٢): وهي دراسة تقويمية أجراها حول صورة الجامعات الأردنية كما يراها رجال الصحافة والإعلام الأردنيون، وقد شملت ٨٦ صحفيا وإعلاميا من المهتمين بالشؤون التربوية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى اعتقاد ٧٢,٣٪ من أفراد العينة بأن الجامعة تسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأن ٨٥,٥٪ منهم يرون أن الجامعات تدرك بدرجة عالية حاجات المجتمع، ورأى ٦٣,١٪ من أفراد

العينة ضرورة إسهام الحكومة في موازنات الجامعات، وخلصت الدراسة إلى نتيجة مؤداها أن الضغوط الشديدة من أجل تعديل السياسات في الجامعات الأردنية، وترشيد الإنفاق فيها أصبحت الآن بعد بروز الأزمة الاقتصادية- حقيقة واضحة لا بد من الاستجابة إليها.

٨. **دراسة القرني** (١٩٩٠): التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع السعودي التنموي وكذلك إلى استقصاء وتقويم مدى ملاءمة برامج التعليم العالي من حيث الحاجة والتطلعات لتحقيق التنمية، واتضح أن برامج التعليم العالي في السعودية، بالرغم من الاهتمام الشديد، هي في أشد الحاجة إلى تلبية الرغبات التنموية، وهذا لن يكون إلا عن طريق بعض التغيرات في بنية التعليم، ومناهجه، وطرائقه، وأساليب إدارته وفق تخطيط علمي دقيق يحقق أنماطاً سلوكية إيجابية قادرة على تحقيق الحاجات والتطلعات، واقترح ضرورة إيجاد مجلس أعلى يقوم بالتنسيق بين الجامعات، وأجهزة التوظيف في القطاعين العام والخاص.

٩. **دراسة جودناسكرا** (Goud Nasekera، ١٩٨٣): التي أظهرت أن التعليم الجامعي يرتبط ارتباطا كبيرا بالعالمية، فالتعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بخاصة يوسع أفق الفرد ويجعله أكثر استعدادا ومناسبة للعمل. فإذا ما أرادت الدولة مواجهة تحديات العصر، وحماية النفس والوطن، وتأمين حياة كريمة لمواطنيها، فإنها بحاجة إلى بناء مؤسسات بحثية قادرة على تأدية الأدوار الحيوية المطلوبة.

ويرى الباحث، من خلال المشاهدة والمعاينة والاطلاع على واقع الجامعات في العالم العربي عامة، وفلسطين خاصة، وجود بعض أوجه القصور في الدور الذي تقوم به هذه الجامعات في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة كما هي أدناه:

- وضعت المقررات في معظم الجامعات العربية بعيدا عن رؤية حقيقية لحاجة المجتمع العربي واستنسخت المناهج الأجنبية.
- غياب علاقات التعاون بين الجامعات، وعدم وجود مفردات متفق عليها.
- تتبنى معظم الجامعات العربية نظاما تعليميا يرسِخ في ذهن الطالب حفظ المادة العلمية دون تمكينه من الإبداع، وتزاوج المعرفة العلمية مع التطبيق العملي.
- ما زالت معظم المناهج الجامعية ومقرراتها الدراسية بعيدة عن مطالب العصر، ففكرة تخصيص منهج المقرر في كتاب ملزم للمدرس والطالب، فكرة تنبئ عن ضعف كبير

في المستوى، فالمفروض أن يستمع الطالب الجامعي إلى المحاضرة، أو إلى حلقة المناقشة، ثم يذهب إلى المكتبة ويبحث حول الموضوع المطروح، ويكون لنفسه وجهة نظر يتبناها ويدافع عنها بموضوعية ومنطقية.

- قصور التعليم الجامعي عن قيامه بدوره المتمثل في تلبية احتياجات المجتمع، واستيعاب الأعداد المتزايدة من خريجي الثانوية، وتوفير فرص تعليمية لهم.
- القصور في تطوير وسائل الاتصال بين الطالب والجامعة بشكل أكثر فاعلية، والقصور في اعتماد الجامعات لسياسة التغيير من أجل التطوير المستمر.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات وتحليلها نظرا لملاءمتها لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسين في جامعة القدس المفتوحة /منطقة أريحا التعليمية، المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي(٢٠٠٧/٢٠٠٨) في جميع البرامج والتخصصات المتوافرة في الجامعة(برنامج التربية، والعلوم الإدارية والاقتصادية. وبرنامج التنمية الأسرية تخصص الخدمة الاجتماعية والبالغ عددهم (٨٤٧) دارسا ودارسة. وطبقت الدراسة على(٧٠٠) طالب وطالبة من المجتمع الكلي، ممن استطاع الباحث أن يصل إليهم من مجموع الطلبة، أي ما نسبته (٨٢,٦٪) بسبب عدم تواجد جميع الطلبة في الجامعة تماشيا مع نظام التعليم المفتوح الذي لا يلزم الدارس بالحضور. وكذلك بسبب وجود بعضهم خارج الوطن أو لظروف العمل أو لظروف أخرى مختلفة.

وتم الحصول على البيانات من قسم التسجيل في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة أريحا التعليمية في شهر تشرين أول من العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨، وكان الدارسون موزعين على (٧) تخصصات هي: التربية الابتدائية، واللغة العربية، والتربية الإسلامية، واللغة الانكليزية، والاجتماعيات، والعلوم الإدارية والاقتصادية، والخدمة الاجتماعية، من طلبة سنوات الدراسة الأربع في جميع تخصصات الجامعة والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول(١)

توزيع أفراد العينة من الطلبة الذين طبقت عليهم الدراسة حسب الجنس والتخصص.

ţzŧDzţā	ǴŋÉʅā ǴĘʒȦŧǪDZȓā	ȳʐŸĦōā ǴΛøāǻqā ǴΛåȦÔǪęȓāş	ğȦĘʒȦŧǪDZȓā	Ǵ8Ÿōā ǴΛÂĘŸÒǫqā	Ǵ8Ÿōā ǴĘæȀĦōā	ǴĘæȀǪōā ǴĘŋŸèqā	ǴĘæȀǪōā ǴĘəāÆǪæȓā	ÒÔÅǪōā
čĐČ	đČ	Čċď	ĎĎ	đ	Ĕ	čČ	ČĒ	Ȁõǽ
ďďĔ	Ēċ	đđ	ďċ	ďĐ	Ēč	ďċ	ČČđ	ȝǯǫǕ
Ēċċ	ČĎČ	ČĒċ	ĒĎ	ĐČ	ēČ	đČ	ČĎĎ	ţzŧDzţā

الجدول(٢)

أفراد العينة من الطلبة الذين طبقت عليهم الدراسة موزعين على التخصص والمستوى الأكاديمي.

ţzŧDzţā	ǴĦæāȀōā ǴΛÊōā	ǴǯōȦǯōā ǴΛÊōā	ǴĘφȦǯōā ǴΛÊōā	Бşĵā ǴΛÊōā	ÒÔÅǪōā
ČĎĎ	čċ	ďĐ	Ďď	Ďđ	ǴĘəāÆǪæȓā ǴĘæȀǪōā
đČ	Čď	Čď	Čē	ČĐ	ǴĘŋŸèqā ǴĘæȀǪōā
ēČ	čČ	čč	čĎ	čĐ	ǴĘæȀĦōā Ǵ8Ÿōā
ĐČ	Čč	ČĐ	Čč	Čď	ǴΛÂĘŸÒǫȓā Ǵ8Ÿōā
ĒĎ	ČĒ	Čē	čČ	ČĒ	ğȦĘʒȦŧǪDZȓā
ČĒċ	čĒ	ĎĔ	ĐČ	ĐĎ	ǴΛøāǻqā ȳʐŸĦōā ǴΛåȦÔǪęȓāş
ČĎČ	Ďč	ĎĎ	ĎĐ	ĎČ	ǴĘʒȦŧǪDZȓā ǴŋÉʅā
Ēċċ	ČďĎ	Čēč	ČĔď	ČĚČ	ţzŧDzţā

الجدول(٣)

أفراد العينة من الطلبة الذين طبقت عليهم الدراسة موزعين حسب سنوات العمر في كل التخصصات.

ţzŧDzţā	ǴΛè čĐ ďŋ Ȁǯǒǚ	ǴΛè čč ďŋ Ǒęā ı ǴΛè Čē ďŋ
Ēċċ	čĚČ	ďċĔ

أداة الدراسة:

طور الباحث استبانة الدراسة مستعينا بالأدب التربوي المتصل بموضوع الدراسة، وأراء بعض القادة الإداريين والمشرفين الأكاديميين من أصحاب التخصص العاملين في جامعة القدس المفتوحة. و اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على(٧٢) فقرة موزعة على(٧) مجالات لأدوار التعليم الجامعي، وعدَّلت بالحذف والإضافة والتصويب لتستقر على(٦٤) فقرة موزعة على(٧)مجالات بناء على أراء المحكمين كما يأتي:

- **المجال الأول**: أدوار تتعلق بإعداد البعد المعرفي للإنسان، واشتمل على (١٢) دورا.
- **والمجال الثاني**: أدوار تتعلق بإعداد البعد الاجتماعي للإنسان، واشتمل على(٩) أدوار.
- **والمجال الثالث**: أدوار تتعلق بإعداد البعد الديني للإنسان، واشتمل على (١١) دورا.
- **والمجال الرابع**: أدوار تتعلق بإعداد البعد النفسي للإنسان، واشتمل على (٧) أدوار.
- **والمجال الخامس**: أدوار تتعلق بإعداد البعد الاقتصادي والإنتاجي، للإنسان واشتملت على(٨) أدوار.
- **والمجال السادس**: أدوار تتعلق بإعداد البعد السياسي، للإنسان واشتملت على(٨) أدوار.
- **والمجال السابع**: أدوار تتعلق بإعداد البعد التكنولوجي للإنسان، واشتملت على(٩) أدوار.

وأعطى الباحث كل فقرة من فقرات الاستبانة أربعة تقديرات لسلم الاستجابة(أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض) وأعطيت (٤) درجات للمستوى الأول، و(٣) درجات للثاني، و(٢) درجة للمستوى الثالث، و(درجة) واحدة للمستوى الرابع، وذلك لإبراز أهمية كل فقرة والدرجة الكلية لكل مجال بعد استخراج المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية لها. واعتمد الباحث النسب المئوية الآتية في تفسير النتائج معتمداً على الدراسات السابقة كما يأتي: (وادي، ١٩٩٨).

(٨٠٪) فأكثر درجة موافقة كبيرة جدا، (٧٠ إلى ٧٩,٩٪) درجة موافقة كبيرة، (٦٠ إلى ٦٩,٩٪) درجة موافقة متوسطة،(٥٠ إلى ٥٩,٩٪) درجة موافقة قليلة،(أقل من ٥٠٪) درجة موافقة قليلة جدا.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة عرضها الباحث على مجموعة من المحكمين مجموعهم عشرة محكمين من حملة شهادة الدكتوراه والماجستير من المشرفين الأكاديميين من ذوي

التخصص وبعض القادة الإداريين العاملين في جامعة القدس المفتوحة للتحقق من سلامة اللغة، ووضوحها، وشموليتها، ودرجة انتماء صيغ الفقرات لكل مجال لقياسه، حيث أخذ الباحث بملاحظاتهم واقتراحاتهم حول ملاءمة الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه من حيث الصياغة والمضمون، وأخذ بالفقرات التي أجمعت عليها الغالبية العظمى من المحكمين وعددها(٦٤) فقرة، وأصبحت الاستبانة صادقة وقادرة على قياس ما وضعت لقياسه.

ثبات الأداة:

لتحديد ثبات الأداة اختيرت عينة عشوائية قوامها(٥٠) طالبا وطالبة من أفراد عينة الدراسة نفسها، وجرى تطبيق الأداة عليهم مرة واحدة، ثم استثنوا بعد أن ضمنت نتائجهم مع النتائج النهائية للاستبانات المسترجعة ليظل عدد العينة التي طبقت عليهم الدراسة(٧٠٠) دارس ودارسة، ومن ثم احتسب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي للأداة(Internal Consistency)، وبلغ معامل الثبات للمقياس الكلي(٠,٩٠). وهو ثبات عالٍ جدا يفي بأغراض الدراسة، ولهذا كانت الأداة جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة بمجموعٍ(٦٥٠) طالبا وطالبة.

إجراءات الدراسة:

- قام الباحث بعملية مسح للأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
- قام ببناء الاستبانة وتطويرها، والتأكد من صدقها بالتحكيم، ومن ثباتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.بعد أن قام الباحث بتوزيع(٥٠) استبانة على عينة من المجتمع بمجموع(٥٠) طالبا وطالبة.
- وزَعت بقية الاستبانات على أفراد عينة الدراسة بصورة شخصية داخل المنطقة التعليمية خلال أسبوعين، و بلغ عدد الاستبيانات الموزعة في المرة الثانية(٦٧٣) على(٦٧٣) دارس ودارسة ممن استطاع الباحث الوصول إليهم. حيث بقيت الاستبانة لمدة تزيد عن أسبوعين بحوزة الدارسين قبل استرجاعها.
- يلغ عدد الاستبانات المسترجعة(٥٠) في المرة الأولى لأغراض قياس الثبات و(٦٦٢) استبانة في المرة الثانية، استثني منها(١٢) استبانة لعدم اكتمال الشروط فيها لتبقى الاستبانات الصالحة بمجموع(٦٥٠)مضافا إليها ال(٥٠) الأولى، والتي ضمنت نتائجها مع نتائج ال(٦٥٠) لتصبح النتائج ممثلة لعينة الدراسة بمجموع(٧٠٠) طالب وطالبة.
- رُمزت الاستبانات المسترجعة وأدخلت بياناتها إلى الحاسوب.

المعالجة الإحصائية:

بعد تفريغ البيانات المسترجعة بالحاسب الآلي، عولجت باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف اختصارا باسم(SPSS)، وفيما يأتي عرض للمعالجات الإحصائية:

معادلة كرونباخ ألفا لتحديد ثبات الاستبانة.

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة والمتوسط الحسابي الكلي والانحراف المعياري، والنسبة المئوية الكلية لكل المجالات للإجابة عن السؤال الأول، وفرضية الدراسة الرابعة.

تحليل التباين الأحادي، اختبار(ت) للمجموعات المستقلة، واختبار(L.S.D) للمقارنات البعدية. للإجابة عن فرضيات الدراسة الثلاث الأولى.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، والذي ينص على:

ما دور التعليم الجامعي في إعداد الطالب للحياة المعاصرة من وجهات نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة-منطقة أريحا التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، كما هي مبينة في الجدول(٤).

الجدول(٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأدوار التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة مرتبة تنازليا حسب أهميتها.(ن= ٧٠٠).

ÆĔķÃǩ gÃÕÁöā	gÃÕÁöā Ɀȍş	ğÅÛèƺϘţā	ğÅƺāÃƱɍā	ÆÊÁöā ǴʌƺÅţā	ĞDZǿǻ ĞÕƺāƺţā
.Č	.źāæ ĘĘÖƠ Ž ƆÆʒÅÊʌ	Ď,ĎĔ	ċ,ēĎ	ĕ ēď,ĒĐ	āÆDZ gĶǤõ
.č	gÅĘǵ Ž ɭŸĤöā øşÆö ɃÃʌÆÖǩ ȸŋ ÆʌÂʌ .ɉÅÊφqā	Ď,čĔ	ċ,ēĔ	ĕ ēč,čĐ	āÆDZ gĶǤõ
.Ď	ĞĘȶAǩ Ž ǒÅȶŸĤöā øşǻ ōāǿǻǗ ʔŸʒ ƆÆʒÅÊʌ .ƷȶϘDzţā	Ď,čē	ċ,ēē	ĕ ēč	āÆDZ gĶǤõ
.ď	Ʒŋ ɄʒÅȶϘDZɍā Ōȍāƺϙöā îÃƺ ȸŋ ÆʌÂʌ .ȸʌÃǹɇā	Ď,čď	ċ,ēđ	ĕ ēČ	āÆDZ gĶǤõ

ăÆDZ gKGõ	ĕēċ,Đ	ċ,Ēč	Ď,čč	Ŏģ Ž ǦzÀȞţă ÿăÆÁǪȅă ȸŋ ȺȦŎɛ .ğŸŎÎţă	.Đ
ăÆDZ gKGõ	ĕ ēċ,čĐ	ċ,ēđ	Ď,čČ	БǗ ŏzȍzŏă Ž ÆȺÀDzǪŏă dzşǿ ȗȶȺ .8ăÆȽǰă	.đ
ăÆDZ gKGõ	ĕ ēċ	ċ,Ēē	Ď,čċ	.ĶŎÀǪŏă Ž Ǧȝ ÀÊŏă ȺǦÊŎȺ	.Ē
ăÆDZ gKGõ	ĕ ēċ	ċ,ĒĒ	Ď,čċ	ğăÆDzǪÊŋ Ȝŋ ŽÀŎǯŏă ƵȺŎǪŏă Ž ƆÆȝÀÊȺ .ÀÔȞŏă	.ē
gKGõ	ĕ Ēē,ĒĐ	Č,ċĎ	Ď,ČĐ	.ǯÀǪφqă gáȺȺÂŏ ǨęzŏăÀȺÆÕǩ Ž ƆÆȝÀÊȺ	.Ě
gKGõ	ĕ Ēē,ĒĐ	ċ,ēč	Ď,ČĐ	.ÀȺφÆŏă Ž ȸȺÆŏăzŏă Àǽ Ž ȗŋăÂǪŏă ȸŋ ÆȺÂȺ	.Čċ
gKGõ	ĕ Ēē,Đ	ċ,Ěč	Ď,Čď	ÀÆDZzŏzȺŎǪŏă ğÀŋăÆÁǪȅă ÀÎφ Ž ÆȝÀÊȺ Ȝȶ ǪDzţă ǻăÀzǗ ƙǽ ǦǯȺÆƩă	.ČČ
gKGõ	ĕĒē,čĐ	ċ,ĚĐ	Ď,ČĎ	Âõ̆ăÀţă ƘȺ8ǩ Ž ȗȞŋÀƨă ȴȺŸȞǪŏă ÆȝÀÊȺ .ǦȺȝÀȶǪDzɼă	.Čč
gKGõ	ĕĒē,čĐ	ċ,ēđ	Ď,ČĎ	.ŸÀzqă ƘŎÀǪŏă ȗȶȺȺ	.ČĎ
gKGõ	ĕĒĒ,Đ	ċ,ēĎ	Ď,Čċ	.ǦȺzÀÕǯŏă ğăƘ8ǪţăȜŋ ƵȺŎǪŏă Ž ƆÆȝÀÊȺ	.Čď
gKGõ	ĕĒĒ	ċ,ĚĎ	Ď,ċē	Ž ȼŎŸǹş ȼŋÀõ !ă ǰǰ ǻÀȺŏă ǦȶȺę ȸŋ ȗŸȞȺ .ƇzÕǩ ȸÊģǗ	.ČĐ
gKGõ	ĕ Ēđ,ĒĐ	Č,ċĐ	Ď,ċĒ	.ǰzŎŏă Ž !ă ğÀȺǗ õ̆ăǿǻǗ ɁŸȜ ƆÆȝÀÊȺ	.Čđ
gKGõ	ĕ Ēđ,ĒĐ	ċ,ĚĎ	Ď,ċĒ	.ŎȶȞŸŏ ȗȍŸǹǗ ȸŋ ÆȺÂȺ	.ČĒ
gKGõ	ĕ Ēđ,Đ	ċ,Ěċ	Ď,ċđ	.ȸÆŏ ŽÀȞţă ǯǽzȶȺŏă ǿzÛȺ	.Čē
gKGõ	ĕ Ēđ	Č,ċċ	Ď,ċď	ǦȺφÆţă ȗęzÕɯ ǦǦŏÀÛţă Ž ƆÆȝÀÊȺ	.ČĚ
gKGõ	ĕ Ēđ	ċ,ĚĐ	Ď,ċď	ȴȺŸȞǪŏă ğÀŋÆN ŏÀÕǩǿŸŏ ÀȺDzzŏzȺŎǩ ÿăÆÁǪȅă .ȗȞŋÀƨă	.čċ

.čČ	ǫ ǭHǤõä ÀΛǭÛǩ Ž ǺEDZǭõǭΛÒǫõä ȸŋ ǥǻÀǫèɼä .ĞĿȶŸĤõä	Ď,ċď	ċ,ĔĒ	ĕ Ēđ	gǨǤõ
.čč	ĞƬDZäǭŋ Ž ȯŸǬǫèɼä ʔŸȝ ǻÀÀõä ÆȝǺÊΛ gǺĿΣä ğŸÒÎŋ	Ď,čĎ	ċ,ĔČ	ĕ ĒĐ,ĒĐ	gǨǤõ
.čĎ	.ĞĿęŸǹɉä ȴĚÕõä ĞŋǭŢΛŋ ƆǺƩǗ ȸŋ ÆΛÂΛ	Ď,ċč	ċ,Ĕē	ĕ ĒĐ,Đ	gǨǤõ
.čď	ĞĿǩäØõä øǭŋɉä äşǺθ ʔŸȝ źøÆę ȸŋ ÆΛÂΛ	Ď,čČ	ċ,ĔČ	ĕ ĒĐ,čĐ	gǨǤõ
.čĐ	.gǺĿΣä ʔÆŋ ÀȶǫÊţä ȴĿŸĤǫõä î Àǭ ȸŋ ÆΛÂΛ	Ď,ċċ	ċ,Ĕď	ĕ ĒĐ	gǨǤõ
.čđ	.ǈĿǭ Ì ĿĤǫ ȸØõä ȸüǭŸõ õɼǭõä ǸĿèÀǩ	č,ĔĔ	ĔĒ..ċ	ĕ Ēď,ĒĐ	gǨǤõ
.čĒ	ȷşűì ǮŸǫƯ Ž ȯäÆǫȝɼä ʔŸȝ ƆÆȝǺÊΛ .gǺĿΣä	č,ĔĔ	ċ,ĔĐ	ĕ Ēď,ĒĐ	gǨǤõ
.čē	Ȝŋ ÕŋǺĤǫõä ȸÊǵ ʔŸȝ ɄĿȝş ȸŋ ÆΛÂΛ .ȸΛÀǹȼä	č,Ĕē	ċ,ĔĔ	ĕ Ēď,Đ	gǨǤõ
.čĔ	ĞŋǭŸĤţä ʔŸȝ ȯǭÔΣä ğäøǺƬŋ ɄȶΛ .ǺƬǺĿşǭǩş	č,Ĕē	ċ,ēĔ	ĕ Ēď,Đ	gǨǤõ
.Ďċ	ĞĿΛǤõä Ž ȸΛÆõä ĞĿƵɉ Ʉõäøǻǚ ȸŋ ÆΛÂΛ .ĞĿȝǺȶǫDZɼä	č,Ĕē	Č,ċđ	ĕ Ēď,Đ	gǨǤõ
.ĎČ	.ȸÀÒǺõä ȝǺǫǫɋä ʔŸȝ źäøÆę ȸŋ ÆΛÂΛ	č,ĔĒ	ċ,Ĕč	ĕ Ēď,čĐ	gǨǤõ
.Ďč	.ȜȶǫDZȶŸõ ǦΛøǺȒΣä ǦΛǭƬä ǑĿȍüǩ	č,ĔĒ	ċ,Ĕč	ĕ Ēď,čĐ	gǨǤõ
.ĎĎ	.ɄŋǺŋǗ ȴĿŸĤǫõä øǭŢΛŋ ȸŋ Ȝèǭ Λ	č,Ĕđ	ċ,ĔĐ	ĕ Ēď	gǨǤõ
.Ďď	ÀĠ8ǫõä ĞƬDZäǭţ ǑȶĤõÀǟ ȴŸĤǫõä ȸŋ ȾΛÒƩ .ǑŁØţä ɄDZǭõǭΛÒǫõä	č,Ĕđ	ċ,Ĕč	ĕ Ēď	gǨǤõ
.ĎĐ	.!ä ÀŋäşüǟÆĿǬǫõä Ž ĞĿǭǺÀÎõä ʔŸȝ ƆÆȝǺÊΛ	č,ĔĐ	Č,čĐ	ĕ ĒĐ,ĒĐ	gǨǤõ
.٣٦	ǦǺĿǤõ ğǺŋǭŸĤţä ǺEDZǭõǭΛÒǩ ȜΛǭÛǩ Ž ȴƬÊΛ .ĞĿĤęäǭõä ȴĿŸĤǫõä	č,ĔĎ	ċ,ēĒ	ĕ ĒĐ,čĐ	gǨǤõ

.٣٧	.ǆÁǹǥǟ ǄǓ ǶǠǄǟş ŏäǿǻǓ Ž ϽǼȝǠÊΛ	č,ĔĎ	ċ,Ĕď	ĕ ĒĎ,čĐ	ĝKĜõ
.Ďē	Ž ĜΛÀÒǠöä ĜΛǻǼĦǬöä ÿäÀǬĝä ǻäÀǄǰä ǈŸĦΛ .ȝŧǬDzţä	č,Ĕč	ċ,ĔĔ	ĕ ĒĎ	ĝKĜõ
.ĎĔ	.Ƀȝǻŧǫ DZȑä Õèǻŧǫöä ĘĔǑƠ Ž ϽǼȝǠÊΛ	č,Ĕč	ċ,ĔČ	ĕ ĒĎ	ĝKĜõ
.ďċ	.ǟ ŸǬèȑä ǆŋ ĜĔǄǠÕǯöä ƔΛǄĿ ĜǫǠĔò	č,ĔČ	ċ,ĔĐ	ĕ Ēč,ĒĐ	ĝKĜõ
.ďČ	.ĜĔΛùǄöä ĝǻǠĔÊöä ǆȝ ɄŸǺǬöä ÿǼȝ Ɨŧ ŸĦΛ	č,Ĕċ	ċ,Ĕē	ĕĒč,Đ	ĝKĜõ
.ďč	ĜΛǻǠÔǬçȑä ğäǿǄÛǬöä ȝŋ ƵĔÒǬöä ǆŋ ƗΛÒƩ .ĜĦΛÀÊöä	č,ēĔ	ċ,Ĕċ	ĕ Ēč,čĐ	ĝKĜõ
.ďĎ	ɄȝǄÛǬöä ǑŧĦöä ǰŋäÀǟ ǄǓ ɄĔȝş ǆŋ ǼΛÂΛ .ȝŧǬDzţä ĜŋǼʅ	č,ēĔ	ċ,Ĕď	ĕ Ēč,čĐ	ĝKĜõ
.ďď	ǟǠĜÎöä ʓǼö ĜĔǄèǠΣä ĜĔŋǰä ǄƮ ʓŸȝ ǼȝǠÊΛ .ɄĦŋǠɛä	č,ēĒ	Č,ċċ	ĕ ĒČ,ĒĐ	ĝKĜõ
.ďĐ	Ǡŋ ɄȝǠŧǬDZȑä ǿşǼöä ǻǠĦǟǰ ɄõäǿǻǓ ǆŋ ǼΛÂΛ .ȝŧǬDzţä ÿǼƩ	č,ēĒ	ċ,ēĔ	ĕĒČ,ĒĐ	ĝKĜõ
.ďđ	.ɄŧŸĦöä ǬĦĜöä ĜĔDzƬǠŋ Ž ǶäǿǠƬŋ ǼΛÂΛ	č,ēđ	ċ,ĔČ	ĕ ĒČ,Đ	ĝKĜõ
.ďĒ	ĶƵǬöĔ ǠĔDZǄǠǑ ȒĦĜĔ ǠƬȒĦǟ ğǠĦŋǠɛä ǗäÀΛ .ĜĜŸÛöä ƙǟ ğǠŋǄŸĦţä ȯǻǠĜĸ ǏΛ ÀǄ	č,ēđ	ċ,Ĕď	ĕ ĒČ,Đ	ĝKĜõ
.ďē	.ǶäǿöäΛ ǑĔ8 ǏǬŸǄ ǻÀǠöä ǗĔƬΛ	č,ēđ	ċ,ĔĐ	ĕ ĒČ,Đ	ĝKĜõ
.ďĔ	Ƙď ĜÖŸÛţä ĜÖĔÖΣä ȷǓ ŏäǿǻǓ ʓŸȝ ϽǼȝǠÊΛ .ϽǠÊǬqä ȯǠDzţä Ž ĝǻǄDZǄŋ	č,ēĐ	ċ,ĔČ	ĕ ĒČ,čĐ	ĝKĜõ
.Đċ	ĜÖǠǥ ǆŋ ĜǄÀĦţä ǑΛƠ ʓŸȝ ǶäǿǼę ǆŋ ǼΛÂΛ .ʓÀǹǓ ƂǓ	č,ēĐ	ċ,ēē	ĕ ĒČ,čĐ	ĝKĜõ
.ĐČ	ÿǠŢΛöä Ž ǑŋǠÒǬöä ĝÀÒǄ ɃǼö ĘŧĦΛ .ɄŋŸèqä	č,ēď	Č,ċĐ	ĕ ĒČ	ĝKĜõ

.Đč	ĞĘĦĘĠÛöä ẩøäʐţä ȯŸ8Ǫèä ʔŶʒ ẩÀÀöä Æʒ̇ÊÀ .ʒŧǪDzţä ʃÀÔö ŎŘʐǕ ŎÒÎä	č,ēď	ċ,ĔČ	ĕ ĒČ	gĸĠõ
.ĐĎ	8ŸǪǹä ʔŶʒ âÀÀöä ƙä gäşÊţä gÀȮʐ ǸèÀ .ĻŢęäÀʒǕ	č,ēĎ	Č,ċĎ	ĕ Ēċ,ĒĐ	gĸĠõ
.Đď	ĞŢDZäʐŋ Ž ĞĘʒäÆäqä ğäøÆÖöä ɄŧÀ .ğŸȮÎţä	č,ēĎ	ċ,ĔČ	ĕ Ēċ,ĒĐ	gĸĠõ
.ĐĐ	.ʒŧǪDzţä Ž ʔøʐÎöä ĞèøÀư ĘŧĦÀ	č,Ēē	ċ,ĔĒ	ĕ đĔ,Đ	ĞÛèʐǪŋ
.Đđ	Ɣöä ĞŸŁűţä øẩäʐȮÀä ɄŸĦţä ȧʐÊöä ÆʐÀ .ȧʐÊöä ÀŢDZÀǪʒ	č,ĒĒ	ċ,Ĕđ	ĕ đĔ,čĐ	ĞÛèʐǪŋ
.ĐĒ	ʒŧǪDzţä ĞŋÆǹ Ž ȷÊǫqä îŸǹǕ ĻʒÆÀ	č,ĒĐ	ċ,ĔĒ	ĕ đē,ĒĐ	ĞÛèʐǪŋ
.Đē	ĞÀẩÀÔǪęɍä ẩøäʐţä ʒÀäʐǩ ʔŶʒ ẩÀÀöä Æʒ̇ÊÀ .ĻǝŸŋ ŎÒÎä	č,Ēč	ċ,Ĕċ	ĕ đē	ĞÛèʐǪŋ
.ĐĔ	şǕ ɄŧȮöä ÈĘöş Ʉʒʐöä ĻĘŸĦǪöä ʔŶʒ ÂõÀ .ɄŸȮÎöä	č,đĔ	ċ,ĔĎ	ĕđĒ,čĐ	ĞÛèʐǪŋ
.đċ	ßäʐĦöä ʒŋ ŎŋÀĦǪöä ʔŶʒ źäøÆę ȡŋ ÆÀÂÀ .ĞÀŋÀöä	č,đē	ċ,ĔĎ	ĕ đĒ	ĞÛèʐǪŋ
.đČ	ĞŋŏäʐŧŸö ĞĘDZøÀɿä ĞÀÀȮöä ȭŸǪŋä ȡŋ ĦÀȮɛ .ĞöÀŧĦöä ȡŋ ȧʐÊöä ĞDZÀǵ ʒŋ	č,đč	ċ,ĔĒ	ĕ đĐ,Đ	ĞÛèʐǪŋ
.đč	ŎõÀÎŧŸö ĞĘŧŶʒ ȯʐŸǵ ẩÀʐǕ ʔŶʒ ƆÆʒ̇ÊÀ .ĦüʐöäẩÀÔǪęɍä ÀŢÀŋ ƆÀĦä Ɣöä	č,ĐĐ	ċ,Ĕđ	ĕ đĎ,ĒĐ	ĞÛèʐǪŋ
.đĎ	Ž ĦŁØöä ȤÔĦöä ÿäÆǺǪèä ʔŶʒ ƆÆʒ̇ÊÀ .ÀÀŘÖöä Ŏǵ	č,Đč	ċ,ĔČ	ĕ đĎ	ĞÛèʐǪŋ
.đď	ŏÀÀǪõɍä ĘĘÕƠ Ž ɄĦŋÀƨä ĻĘŸĦǪöä Æʒ̇ÊÀ .ɄƨäØ8öä ȡŋȷä ĞĦŸÔţ źäØöä	č,Đċ	ċ,ĔĒ	ĕ đč,Đ	ĞÛèʐǪŋ
الدرجة الكلية		Ď,ċČĐ	ċ,ĔČ	ĕ ĒĐ,Ďċ	gĸĠõ

*ĞĘŸȮöä ĞDZøÆöä ĞäÀDzǪèŸö (ď) ğÀDZøẩ

من الجدول(٤) يتبين ما يأتي:

- حصلت(٨) أدوار على درجة موافقة كبيرة جدا بنسبة مئوية أكثر من(٨٠٪).
- حصل(٤٤) دورا على درجة موافقة كبيرة بنسبة مئوية أكثر من(٧٠٪).
- حصلت(١٠) أدوار على درجة موافقة متوسطة بنسبة مئوية أكثر من(٦٠٪).
- لم تحصل أي من الأدوار على درجة موافقة قليلة أكثر من(٥٠٪)، وقليلة جدا أقل من(٥٠٪).
- حصلت الدرجة الكلية للأدوار على درجة موافقة كبيرة بنسبة مئوية مقدارها(٧٥,٣٠٪) بمتوسط حسابي مقداره(٣,٠١٥) وانحراف معياري مقداره(٠,٩١) عن الوسط الحسابي.

٦. **كانت أهم الأدوار التي حصلت على درجة موافقة كبيرة جدا كما حددها مجتمع الدراسة مرتبة تنازليا حسب أهميتها، على النحو الآتي:**

- يساعدني في تحقيق ذاتي. في المجال النفسي.
- يزيد من تقديري لدور العلم في حياة الإنسان. في المجال الديني.
- يساعدني على إدراك دور العلماء في تنمية المجتمع. في المجال الديني.
- يزيد من فرص التواصل الاجتماعي مع الغير. في المجال الاجتماعي.
- يمكنني من استخدام المعرفة في حل المشكلات.في المجال المعرفي.
- ينمي روح التجريب في الوصول إلى الأهداف. في المجال النفسي.
- يكسبني السرعة في التفكير. في المجال المعرفي.
- يساعدني في التكيف الثقافي مع مستجدات العصر. في المجال النفسي.

يتضح مما سبق أن أدوار المجال النفسي قد حظيت بالاهتمام الأكبر من الدارسين، تلاها أدوار المجال الديني.

ويرى الباحث أن تركيز الطلبة على هذه الأدوار للتعليم الجامعي لغرض إعداد الدارس للحياة المعاصرة تكمن وراء زيادة وعي الإنسان لذاته، وإدراكه لمتطلبات تحقيق هذه الذات، عن طريق إنماء الشخصية، وإشباع احتياجاتها الحيوية والنفسية والعقلية والاجتماعية والدينية والأخلاقية والمعرفية والثقافية، فضلا عن تقدير الإنسان للعلم ودوره في تقدم المجتمع، حينما يدخل هذا العلم في البنية الاجتماعية، ويصبح العلم منهج المجتمع الإنساني في التغيير والتجديد، بهدف زيادة الإنتاج وتحقيق الرفاه الاجتماعي، وأدرك الطلبة أنهم بحاجة إلى تمثل سلوكيات العلماء وخصائص التفكير العلمي لمواجهة المشكلات بطريقة سليمة بعيدا عن الارتجال وحكمة الكهنوت، وبالرغم من هذا التوجه العلمي والمعرفي وتبني الحداثة عند الطلبة، فإنهم ما زالوا يتمسكون بالقيم الدينية الأصيلة، مما يدعم القيم الاجتماعية النبيلة التي نحرص للمحافظة عليها وديمومتها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة جود ناسكرا(Goud Nasekera، ١٩٨٣) التي أظهرت أن التعليم الجامعي يرتبط ارتباطا كبيرا بالعالمية، فالتعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بخاصة يوسع أفق الفرد ويجعله أكثر استعدادا ومناسبة للعمل. فإذا ما أرادت الدولة مواجهة تحديات العصر وحماية النفس والوطن وتأمين حياة كريمة لمواطنيها، فإنها بحاجة إلى بناء مؤسسات بحثية قادرة على تأدية الأدوار الحيوية المطلوبة. كما تتفق مع ما أشارت إليه(المسند، ١٩٩٨) بأن الجامعات مسؤولة عن تربية الإنسان نفسيا واجتماعيا مما يسهل عليه قبول التغير الاجتماعي. لكنها تختلف مع ما أشار إليه(الأسد، ١٩٩٥) من أن رسالة التعليم الجامعي، لا تنحصر في توفير مطالب التنمية وحدها، بل تمتد هذه الرسالة لتشمل حاجات الأفراد ورغباتهم وطموحاتهم في الاستزادة من تحصيل المعرفة، وطلب الثقافة وتوسيع المدارك.

٧. **أما أدنى الأدوار من حيث الأهمية،والتي حصلت على درجة موافقة متوسطة أكثر من(٦٠٪) فقد حددها مجتمع الدراسة على النحو الآتي:**

- يعمق ممارسة الشورى في المجتمع. في المجال السياسي
- يرفد السوق المحلي بالكوادر المؤهلة التي يحتاجها السوق. في المجال الاقتصادي والإنتاجي.
- يدعم إخلاص الإنسان في خدمة المجتمع. في المجال السياسي.
- يساعد الفرد على توزيع الموارد الاقتصادية بشكل ملائم. في المجال الاقتصادي والإنتاجي.
- يركز على التعليم النوعي وليس الكمي أو الشكلي. في المجال المعرفي.
- يزيد من قدراتي على التعامل مع العوالم الرمزية. في المجال المعرفي
- يمكنني من امتلاك الكفاية الخارجية للموائمة مع حاجة السوق من العمالة. في المجال الاقتصادي والإنتاجي.
- يساعدني على إيجاد حلول علمية للمشاكل التي يعاني منها الاقتصاد الوطني. في المجال الاقتصادي والإنتاجي.
- يساعدني على استخدام العصف الذهني في حل القضايا. في المجال المعرفي.
- يساعد التعليم الجامعي في تحقيق الاكتفاء الذاتي لمصلحة الأمن الغذائي. في المجال الاقتصادي والإنتاجي.

يشير ذلك إلى أن أدوار المجال الاقتصادي والإنتاجي قد حظيت بقليل من الاهتمام من الدارسين.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة محافظه:(١٩٩٢) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى اعتقاد ٧٢,٣ ٪ من أفراد العينة بأن الجامعة تسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما تختلف مع ما أشار إليه دوجلاس ١٩٧٧((Douglass، بأن التعليم الجامعي يزيد من قدرة الفرد على ترشيد الإنفاق وزيادة الادخار والاستثمار والتخطيط بكفاءة لنمو الأسرة والتكيف السريع مع المتغيرات والمستجدات. بينما تتفق مع دراسة دويغر (١٩٩٣) حيث توصلت إلى أن أهداف الجامعات العربية هي مجموعة من الآمال والتطلعات العريضة التي تقوم على فرضيات نظرية مستخلصة من بحوث علمية سابقة للحاجات الثقافية، والفنية والمهنية المطلوبة للإنسان والمجتمع وبالآتي لا تأتي معبرة عن الحاجات الحقيقية لأفراد المجتمع.. و تتفق أيضا مع ما أشار إلية كارستن(Karsten، ١٩٩٩) من أن عمليات التطوير التربوي في العديد من الدول الأوروبية حتى في السنوات القليلة الماضية كانت تركز على الإدارة والنظام التربوي وتعطي اهتماماً قليلاً للعملية التعليمية نفسها. وتتفق أيضا مع ما ذكره جايوكس(Jayox،١٩٩٦)من أن معظم الجامعات في الدول النامية بحاجة إلى إصلاح وأنها، أمام طريق طويل ينبغي عليها السير فيه.

ويرى الباحث أن عدم اهتمام الطلبة بهذه الأدوار على الرغم من أهميتها، يعود لغياب الخريج الجامعي عن ممارسة دوره الحقيقي ومشاركته في صناعة القرار الاقتصادي والسياسي داخل المجتمع، وعدم وعيه لدوره الحقيقي في عملية التنمية المستدامة وأهمية الاكتفاء الذاتي في حياة الدول والشعوب نظرا لغياب ممارسة الديمقراطية في النظام السياسي، وغياب ثقافة التنظيم الديمقراطي بين المؤسسات السياسية والاقتصادية الممثلة للدولة. وغياب الإعلام الهادف الذي بإمكانه أن يلقي الضوء بشكل مباشر وواضح على المعوقات الاقتصادية التي تعوق النمو الاقتصادي وأهمية الاقتصاد النامي في رفاهة الأمم والشعوب واستقرارها.

مما تقدم يمكن أن نخلص إلى أن رسالة جامعة اليوم هي رسالة الإنسان التي كلفه الله بها ليكون خليفته على الأرض، فيسعى وراء العلم والمعرفة، ويستكشف الطبيعة، ويستثمر الطاقات التي سخرها الله له، ويشيد الحضارة بأبعادها كافة، فجامعة اليوم عليها أن تؤهل الإنسان ليقوم بهذا الدور الكبير، وذلك من خلال قيامها بالمهمات الآتية:

- إثراء المعرفة وتنميتها.
- نشر العلم وإعداد الكوادر المتخصصة.
- تهيئة الإنسان روحيا وخلقيا وجسميا.
- توعية الشباب فكريا وسياسيا واقتصاديا ونفسيا.

- توجيه البحوث العلمية والتطبيقية لحل مشكلات المجتمع.
- فتح المجال أمام الطلاب للتدريب الميداني في مواقع العمل والتعرف إلى مستجدات التخصص الذي يدرسونه.

وهذا ما أكدت عليه الدراسات السابقة التي سبق أن استعرضناها، والتي أوصت فيما أوصت به أن تتخلى الجامعات العربية عن النظام التعليمي الذي يرسخ في ذهن الطالب حفظ المادة العلمية دون تمكينه من الإبداع وتزاوج المعرفة العلمية مع التطبيق العملي، وان تكون مناهج هذه الجامعات ملبية لمطالب العصر، وتتيح للتعليم الجامعي القيام بدوره في تلبية الاحتياجات الحقيقية للمجتمع.

ثانيا: عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها، والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة لدور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة تعزى لجنس الطالب(ذكر، أنثى).

لفحص الفرضية استخدم الباحث اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين ونتائج الجدول(٥) تبين ذلك.

الجدول(٥)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في دور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة باختلاف متغير الجنس.

ÆĦĜöä	(čĐČ=ɟ)Àõæ		(ďďĚ=ɟ)ɔǯǫǙ		(ğ) ĞæǫÊĦŧä	ƽǫǪÊŋ ĞõɍÆöä
	ÙëǫǪţä ŸÂÊΣä	ƁøÅÆĦţä 8äÀÛɍä	ÙëǫǪţä ŸÂÊΣä	ƁøÅÆĦţä 8äÀÛɍä		
ĞĢŸÛöä ğÅæÅĐǭǪëä ĻĚŸĦǪöä øşå öǫǵ ƱĦŋÅɛä	č,ĚĚ	ċ,ĐĐ	Ď,ċď	ċ,ĐĒ	ċ,Ēđċ	ċ,ďďē

* öåå ÅǝÅÔǵǙ ÆÅȝ ƽǫǪÊŋ ĞõɍÆöä(ċ,ċĐ= α)

يتضح من الجدول (٥) أن الفروق لم تكن دالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث، إذ بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٤٤٨) مما يدل على أن إدراك طلبة الجامعة (الذكور والإناث) لأهمية الدور الذي يجب أن تقوم به الجامعة متساو بينهما، وبهذا قبلت الفرضية.

ويرى الباحث أن السبب في الوصول إلى هذه النتيجة يعود إلى التجانس الثقافي والبيئي

والاجتماعي والسياسي والفكري بين الذكور والإناث، ولا سيما أن أغلبهم يتواجدون في بيئة متشابهة في العادات والتقاليد والرؤى والتصورات والانطباعات، إضافة إلى التنشئة الاجتماعية المتقاربة في مختلف الظروف والأحوال. ناهيك عن أن جامعة القدس المفتوحة في أريحا هي المؤسسة التعليمة الوحيدة التي يستكمل الطلبة فيها دراساتهم الجامعية، مما يعطيهم الفرصة لتبادل الأفكار والتصورات، ومناقشة حاجاتهم داخل الحرم الجامعي بما يمهد لتكوين رؤية مشتركة حول دور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة.

ثالثا: عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها، والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة لدور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة تعزى لتخصص الطالب (التربية الابتدائية، والتربية الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الانكليزية، والاجتماعيات، والعلوم الإدارية والاقتصادية، والخدمة الاجتماعية.).

لفحص الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) الذي تظهر نتائجه في الجدولين(٦) و(٧)، حيث يبين الجدول(٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول(٧) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول(٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باختلاف متغير التخصص.

ÆĤĜöä	ĞĘəäÆQärä ĞĘäÀQöä (ČĎĎ=ɟ)		ĞĘäÀQöä (đČ=ɟ)ĞĘŋŸèqä		ĞĘäÀĤöä Ğ8Ÿöä (ēČ=ɟ)		ĞΛÂĘŸŌrä Ğ8Ÿöä (ĐČ=ɟ)		ğÅĘʒÅtQDZrä (ĒĎ=ğ)		ĞΛøäåqä ȳƺŸĤöä (ČĒċ=ɟ)ĞΛåÅÔQçrä		ĞŋÆʅä (ČĎČ=ɟ)ĞĘʒÅtQDZrä	
	ŬěžQtä	8äÂŪrä	ŬěžQtä	8äÂŪrä	ŬěžQtä	8äÂŪrä	ŬěžQtä	8äÂŪrä	ŬěžQtä	8äÂŪrä	ŬěžQtä	8äÂŪrä	ŬěžQtä	8äÂŪrä
ğÅæÅDzQèä ĞĜŸÛöä ʒĘP ɁŸʒ ğäÀÖÅöä	Ď,Ďď	ċ,Đđ	Ď,ČĐ	ċ,Đđ	č,Ěē	ċ,đĎ	č,ĚČ	ċ,Đċ	č,Ěč	ċ,ďĎ	čĚĎ	ċ,đċ	č,ēē	ċ,Đđ

الجدول(٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي باختلاف متغير التخصص

ȯĀDzţă	ȸĀĀǤǪöă óǽÊÔŋ	ğĀĤăĀŋ ţʐŧƒ ğĀzăĀŪɍă	ğĀDZóǻ ǤĀÃΣă	Ùèʐǫŋ ğĀzăĀŪɍă	8 Ǥŧȴę	ʔʐǫÊŋ ǤöɍǼöă
ğĀăĀDzǫèă ǤǤŸÛöă ȝĒP ʔŸȝ ğăĀÔʐ ǤφĀǤǪèɍă	ğĀȝʐŧDzţă ƙă	đ,ĎČď	đ	Č,ċĐč	Đ,ďĎČ	ċ,ċĎē*
	ğĀȝʐŧDzţă Ōnăá	ČĎď,čĚĐ	đĚĎ	ċ,ČĚĎĒ		
	ţʐŧDzţă	Čď ċ,đċĚ	đĚĚ			

* ȯăá ĀǝăĀÔǵǗ ǼĀȝ ʔʐǫÊŋ ǤöɍǼöă (ċ,ċĐ= α)

يتضح من الجدول(٧) وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير تخصص الطلبة، وبهذا لم تقبل الفرضية. وللتعرف إلى التخصصات التي تعود الفروق استخدم الباحث اختبار(L.S.D)للمقارنات البعدية والجدول(٨) يبين ذلك.

الجدول(٨)

نتائج اختبار(L.S.D) للمقارنات البعدية لمتغير التخصص.

ÒÔÅǪöă	ǤĿăĀǪöă ǤĿǝăǼǪăɍă	ǤĿăĀǪöă ǤĿŋŸèqă	ǤĿăĀĤöă Ǥ8Ÿöă	Ǥ8Ÿöă ǤĀÂĿŸÔφqă	ğĀĿȝĀŧǪDZɍă	ǤĀøăáqă ÿʐŸĤöă ǤĀáĀÔǪęɍăş	ǤŋǼƪă ǤĿȝĀŧǪDZɍă
ǤĿăĀǪöă ǤĿǝăǼǪăɍă		ċ,ČĐ	ċ,ĐČđ*	ċ,ďċČ*	ċ,ďĒĐ*	ċ,ĎĎČ*	ċ,čĚč*
ǤĿăĀǪöă ǤĿŋŸèqă			ċ,čēĎ*	ċ,čđċ*	ċ,čĐċ	ċ,čđČ*	ċ,čĒČ*
ǤĿăĀĤöă Ǥ8Ÿöă				ċ,ċĚč*	ċ,ċĚĚ	ċ,ċčċ	ċ,čČĚ
Ǥ8Ÿöă ǤĀÂĿŸÔφqă					ċ,čĎđ	ċ,ċčĎ	ċ,ČĐĒ
ğĀĿȝĀŧǪDZɍă						ċ,ċĒđ	ċ,čċċ
ǤĀøăáqă ÿʐŸĤöă ǤĀáĀÔǪęɍăş							ċ,Ččċ
ǤŋǼƪă ǤĿȝĀŧǪDZɍă							

*ȯăá ĀǝăĀÔǵǗ ǼĀȝ ʔʐǫÊŋ ǤöɍǼöă(ċ,ċĐ= α).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصات الآتية:

- بين التربية الابتدائية وبين تخصصات اللغة العربية واللغة الانجليزية والاجتماعيات

والعلوم الإدارية والاقتصادية والخدمة الاجتماعية لصالح التربية الابتدائية.

- بين التربية الإسلامية وبين تخصصات اللغة العربية واللغة الانجليزية والعلوم الإدارية والاقتصادية والخدمة الاجتماعية لصالح التربية الإسلامية.
- بين اللغة العربية والانجليزية لصالح اللغة العربية.

ويرى الباحث أن السبب في حصول هذه النتيجة يعود إلى أن أصحاب التخصصات المذكورة هم من المسجلين في برنامج التربية، ويرغبون في الحصول على وظائف في سلك التربية والتعليم، لإيمانهم بأنهم من خلال هذه الوظائف يستطيعون كسب عيشهم وتحقيق ذاتيتهم، ولا سيما أن كثيرا منهم يعيشون في تجمعات سكنية يغلب عليها طابع العمل بمهنتي الزراعة وتربية الماشية، وينظرون لدور التعليم الجامعي نظرة تقدير واحترام عالية المستوى، ويعتبرون التعليم الجامعي سلما يستطيعون بوساطته الوصول إلى تطلعاتهم وأهدافهم وتلبية احتياجاتهم المستقبلية.

رابعا: عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها، والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة لدور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة تعزى لمستوى الطالب الأكاديمي(مستوى سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة).

ولفحص الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي(ONE WAY ANOVA) والذي تظهر نتائجه في الجدولين(٩) و(١٠)، حيث يبين الجدول(٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول(١٠) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول(٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة باختلاف متغير المستوى الأكاديمي.

	ǦǺÊǒǟ ƧɀǪÊŋ (ČĚČ=ȷ)ƃşɉǟ		ǦǺÊǒǟ ƧɀǪÊŋ (ČĚď=ȷ)ǦɆǺǮǒǟ		ǦǺÊǒǟ ƧɀǪÊŋ (Čēč=ȷ)ǦǮǒǺǮǒǟ		ǦǺÊǒǟ ƧɀǪÊŋ (ČďĎ=ȷ)ǦĦǟǟÀǒǟ	
	Ȕèɀǫţǟ	8ǟȀƱɌǟ	Ȕèɀǫţǟ	8ǟȀƱɌǟ	Ȕèɀǫţǟ	8ǟȀƱɌǟ	Ȕèɀǫţǟ	8ǟȀƱɌǟ
ğǞǟĀDzǪèǟ ƧŸȝ ǦǤŸÛǒǟ ğǟÀÖz ȝɆP ǦɊĀǤǪèɌǟ	Ď,ċĒđ	ċ,ĐĐē	Ď,ċđč	ċ,ĐĚĐ	Ď,ččĎ	ċ,ĐēĎ	č,Ěċċ	ċ,ĐċĐ

الجدول(١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الطلبة باختلاف المستوى الأكاديمي

ȯĀDzţă	ȡĀĜǪöă øÆÔŋ	ğĀĦăĀŋ ţƺţf ğĀzăĀŪŗă	ğĀDzøá ĞĀĂΣă	ŬèƺǪŋ ğĀzăĀŪŗă	8 Ğŧŀę	ƻƺǪÊŋ ĞöŗÆöă
ğĀăĀDzǪèă ȜĒP ȝŸȝ ĞĜŶÛöă ĞφĀĜǪèŗă ğăĀÕƺ	ğĀȝƺţDzţă ƙă	Ď,ĒĎ	Ď	Č,čďĎ	đ,ĎďČ	ċ,ċďĐ*
	ğĀȝƺţDzţă Öǹăá	ČĎđ,ēē	đĚđ	ċ,ČĚđđ		
	ţƺţDzţă	Čďċ,đČ	đĚĚ			

*ȯăá ĞĀĜǪÔğŬ ÆĀȝ ƻƺǪÊŋ ĞöŗÆöă(α =ċ,ċĐ)

يتضح من الجدول(١٠) وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي، وهذا يعني عدم قبول الفرضية. وللتعرف على المستوى الأكاديمي التي تعود الفروق لصالحه، استخدم الباحث اختبار(L.S.D)للمقارنات البعدية والجدول(١١) يبين ذلك.

الجدول(١١)

نتائج اختبار(L.S.D)للمقارنات البعدية لاستجابات الطلبة تبعا لمتغير المستوى الأكاديمي.

Ʉƺáļõĵă ƻƺǪÊţă	Бşĵă ĞĀÊöă ƻƺǪÊŋ	ĞĒφĀĴöă ĞĀÊöă ƻƺǪÊŋ	ĞǯöĀǯöă ĞĀÊöă ƻƺǪÊŋ	ĞĦăĀÀöă ĞĀÊöă ƻƺǪÊŋ
Бşĵă ĞĀÊöă ƻƺǪÊŋ		ċ,ĎĎĎ*	ċ,ččČ*	ċ,Ďďđ*
ĞĒφĀĴöă ĞĀÊöă ƻƺǪÊŋ			ċ,ČĒĎ	ċ,ċďē*
ĞǯöĀǯöă ĞĀÊöă ƻƺǪÊŋ				ċ,Čďč
ĞĦăĀÀöă ĞĀÊöă ƻƺǪÊŋ				

*ȯăá ĞĀĜǪÔğŬ ÆĀȝ ƻƺǪÊŋ ĞöŗÆöă(α =ċ,ċĐ).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين المستويات الأكاديمية الآتية:

بين مستوى السنة الأولى وبين بقية المستويات الأخرى لصالح مستوى السنة الأولى.

بين مستوى السنة الثانية والرابعة لصالح مستوى السنة الثانية.

ويرى الباحث أن الوصول إلى هذه النتيجة يعود إلى أن الطلبة في السنتين الأولى والثانية يتوقعون من الجامعة القيام بأدوار خلاقة وعظيمة، ويعلقون عليها آمالا كبيرة، ولديهم طموحات كبيرة يسعون لتحقيقها عن طريق التعليم الجامعي، بينما تختلف نظرتهم في السنوات الأخيرة إلى الجامعة، وأنها ليست سوى مدرسة ثانوية كبيرة، وأن الآمال الكبيرة

التي كانوا يعلقونها عليها قد تبددت، وخاصة عند من لم يحالفه الحظ منهم في الإنجاز والتحصيل الجيد، ناهيك عن الإحساس بتراكم الجهود المبذولة عبر الفصول الدراسية التي سبقت، بالإضافة إلى التكاليف المادية المدفوعة مقابل المساقات التي سجلت وبالذات للمساقات التي صعب عليهم اجتيازها بنجاح.

خامسا: عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها، والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة لدور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة تعزى لعمر الطالب(١٨– أقل من ٢١ سنة، من ٢٢– أقل من ٢٤ سنة، أكثر من ٢٤ سنة).

ولفحص الفرضية استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل المجالات، والجدول(١٢) يبين ذلك.

الجدول(١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل المجالات باختلاف متغير العمر.

Ƀøǻǘţǻ 8ǻǺǕɽǻ	Ǜēʐǭţǻ	ǺȶǶȫǻ Ƙ8ǭŋ	ȯǺDzţǻ ğǻǺǑʐ ǻǼʒ	ȯǺDzţǻ
đ,Čď Ē,ċč	ĎĐ,ċċ Ďď,ďĐ	čč - Čē ȡŋ čč ȡŋ Ǻǯǭǚ	Čč	ȯşǰǻ
Đ,čđ ď,ĎĎ	čē,ČĚ čĒĎđ	čč - Čē ȡŋ čč ȡŋ Ǻǯǭǚ	Ě	ƆǺǯǿǻ
Ē,ĎĒ Ē,ċč	ĎĎ,ēċ Ďď,Ďč	čč - Čē ȡŋ čč ȡŋ Ǻǯǭǚ	ČČ	ǬǿǺǯǿǻ
ď,Ďē Ď,đď	čč,Đď čĎ,čď	čč - Čē ȡŋ čč ȡŋ Ǻǯǭǚ	Ē	ǮǻǻǺǿǻ
ď,đĐ ď,Ěċ	čč,ďč čĎ,ĎĐ	čč - Čē ȡŋ čč ȡŋ Ǻǯǭǚ	ē	ȄŋǺʅǻ
Đ,Ěč Đ,ċċ	čď,čč čĎ,čĒ	čč - Čē ȡŋ čč ȡŋ Ǻǯǭǚ	ē	âǻǺÊǿǻ
Đ,ďĎ Đ,čċ	čđ,đē čĒ,ČĐ	čč - Čē ȡŋ čč ȡŋ Ǻǯǭǚ	Ě	ǮǻǺÊǿǻ
ĎĚ,ČĐ ĎĒ,ČČ	ČĚčēĐ ČĚĎ,Čď	čč - Čē ȡŋ čč ȡŋ Ǻǯǭǚ	đď	ţʐȶDzţǻ

ğǺDzǿǻ (ď)ǦǻǺDzʭēŸǿ ǦǕȮǿǻ ǦDzǿǼǿǻ*

والجدول(١٣) يوضح المتوسطات والانحرافات الكلية لنتائج الجدول السابق

الجدول(١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية لكل المجالات باختلاف متغير العمر.

ÆĦĜöä	(ČĚď'=ɟ)ĜÁè čč ďŋ Öęǖ-Čē ďŋ		ĜÁè čč ďŋ Ǟǯõǖ	
	ŬŸÒöä Ȕèʐϙʈä	ŬŸÒöä 8äǛŨɍä	ŬŸÒöä Ȕèʐϙʈä	ŬŸÒöä 8äǛŨɍä
ǮĖP ʔŸʒ ĜĢŸÛöä ğÀæǞDzϘȅä ĜφǞĜϘȅɍä ğäǞÕʐ	Ď,ċČĎ	ċ,đČ	Ď,ċČĒ	ċ,Đē

ğǞDZøå (ď')ĜæǞDzϘèŸö ĜĘŸÒöä ĜDZøÆöä*

يتضح من الجدول(١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر الطلبة لدور التعليم الجامعي في إعداد الدارسين للحياة المعاصرة في كل المجالات، مما يدل على أن الطلبة كافة يدركون أهمية دو ر التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة، وهذا يعني قبول الفرضية.

ويعود السبب وراء هذه النتيجة إلى التجانس الثقافي والبيئي والفكري، بين أفراد مجتمع الدراسة، إضافة إلى ضعف التباين بين المستويات العمرية المختلفة لقلة الخبرات المكتسبة والانغلاق على الثقافة المحلية، على اعتبار أن محافظة أريحا عانت من الإغلاقات العسكرية المتكررة من جهة، ولكونها مصنفة على أنها محافظة نائية مقارنة بمحافظات الوطن الأخرى، عدا عن اتساع مساحتها وقلة عدد سكانها، بما يساعدهم على معرفة بعضهم بعضا والتأثر والتأثير فيما بينهم لدرجة التعايش مع مفاهيم مشتركة بين الجميع.

وخلاصة القول إن هذه الدراسة قد حاولت الكشف عن دور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة لمواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة، وتحقيق التنمية الشاملة، وذلك من خلال تسخير الإمكانات المادية والبشرية كافة، واستغلالها استغلالاً يحقق هذا الهدف.

وقد تبين من النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن دور التعليم الجامعي لم يعد قاصرا على تلبية الاحتياجات الاجتماعية، والمطالب الفردية فقط وإنما على إكساب الإنسان القدرة على تحقيق ذاته، ليحيا حياة أكثر تنعماً ورفاهةً.

أما ما يتعلق بتأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة، فقد تبين أن هناك تأثيرا للتخصص على إدراك الطلبة لدور التعليم الجامعي الذي ينبغي للجامعة أن تقوم به تجاه الإنسان. وأما ما يتعلق بتأثير المستوى الأكاديمي، فقد كشفت الدراسة عن وجود تأثير للمستوى الأكاديمي على إدراك الطلبة لدور الجامعة، وأن الفروق كانت لصالح طلبة المستويين الأول والثاني.

التوصيات والاقتراحات:

في ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث بما يأتي:

١. إعادة النظر بالأدوار المنوطة بالتعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة، لا سيما الأدوار المتعلقة بالبعد التكنولوجي والاقتصادي والإنتاجي والسياسي، حيث ما زالت هذه الأدوار قاصرة عن تحقيق الأهداف المرجوة منها.

٢. إشراك الطلبة في تحديد دور التعليم الجامعي لإعداد الطلبة للحياة المعاصرة.

٣. إعادة النظر في الأدوار التي تؤديها بعض التخصصات في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة وبخاصة في تخصصات العلوم الإدارية والاقتصادية والخدمة الاجتماعية.

٤. تطوير أدوار التعليم الجامعي بما يخدم ممارسة الشورى، ورفد السوق المحلي بالكوادر المدربة، وتوزيع الموارد الاقتصادية بشكل ملائم، وامتلاك الكفاية الخارجية للمواءمة مع حاجة السوق، وتحقيق الاكتفاء الذاتي لمصلحة الأمن الغذائي، والمساهمة في وضع حلول علمية وعملية للمشكلات التي يعاني منها الاقتصاد الوطني.

٥. التركيز على التعليم النوعي دون الكمي والشكلي.

٦. التركيز على الأدوار التي تدعم إخلاص الإنسان في خدمة المجتمع والتعامل مع العوالم الرمزية، واستخدام العصف الذهني في حل المعضلات والقضايا التي تواجهه في حياته.

٧. تطوير أدوار التعليم الجامعي وأهدافه بما يحقق الجمع بين الأصالة والمعاصرة بعيدا عن التقليد واستيراد النماذج الجاهزة

٨. التركيز على جودة التعليم، والتأكيد على دور الجامعة في إنتاج المعرفة وتطويرها وتجديدها.

٩. إنشاء قنوات اتصال قوية ومفتوحة بين الجامعات ومواقع العمل داخل المجتمع وبخاصة مراكز الإنتاج.

١٠. بناء فكر الأجيال الحالية واللاحقة على مفاهيم مرتكزة على التغير والتكيف والحركية.

١١. التنسيق بين الجامعات المحلية والعربية على اعتبار أن الوطن العربي وحدة إسلامية اقتصادية عربية واجتماعية متكاملة.

المراجع والمصادر العربية

١. أباظة، أسامة أكرم،(٢٠٠٧) "تقييم العملية التعليمية في جامعة النجاح الوطنية نظرة شمولية"، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثالث لاتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية، الجودة والتميز والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي، المجلد الثاني.

٢. الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة،(٢٠٠٥) " دورة عن مفاهيم إدارة الجودة الشاملة لمشرفي تعليم جده، وزارة التربية والتعليم".

٣. استيتيه، دلال ملحس(١٩٨٤) "نظام الساعات المعتمدة وأثره على العلاقات الاجتماعية والنشاطات الطلابية الموجهة لطلبة الجامعة الأردنية"، مجلة دراسات، ١١(٦)، ص٧٦ – ٧٨.

٤. الأسد، ناصر الدين(١٩٩٥)." تصورات إسلامية في التعليم الجامعي". عمان، الأردن: مكتبة روائع مجدلاوي

٥. بدران، شبل،(١٩٩٣) " السياسات التعليمية في البلدان العربية". المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية: بيروت(، ع ١٧٥، ص ١٠١.

٦. بدران، عدنان.(١٩٨٥) . "دور التعليم العالي ومراكز البحوث في تهيئة الإنسان العربي للعطاء.العلمي"، –الندوة – مركز دراسات الوحدة العربية: بيروت، ص ٢٧٣ – ٢٧٠.

٧. بطاح، احمد فريحات، وبله، فيكتور غالب.(١٩٩٢). "التربية والتعليم في الأردن واقع ومؤشرات." عمان، الأردن: المركز الوطني للبحث والتطوير.

٨. بوبطانة، عبد الله،(١٩٨٨)." أنماط التعليم العالي التي يحتاجها الوطن العربي حتى عام." ٢٠٠٠، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد متخصص،(٢) ص ٢٨٦– ٢٩٤

٩. التل، سعيد(١٩٩٣) "التربية والتعليم في الأردن نظرية وواقع وطموحات." عمان، الأردن: وزارة التربية والتعليم

١٠. التل، احمد يوسف،(١٩٩٨). "التعليم العالي في الأردن." عمان، الأردن: منشورات لجنة تاريخ الأردن.

١١. الجعفري، محمود ناصر العارضة،(٢٠٠٢) تمويل التعليم الجامعي الفلسطيني وسبل تعزيزه، رام الله(ماس).

١٢. الحلباوي، يوسف(١٩٩٢). ا"لاتجاهات العلمية العالمية والبحث العلمي العربي". شؤون عربية، ع ٧٨، ص ٨٣– ٩١.

١٣. حمد، محمد حرب(١٩٩٨) «. الإدارة الجامعية»،(الطبعة الأولى)، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

١٤. الخطيب، احمد(١٩٩٤). "التعليم الجامعي في الوطن العربي": التحديات المستقبلية والبدائل.. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ص ٤٦٦ – ٤٧٧.

١٥. الخطيب، احمد،(١٩٩٩)، "التعليم الجامعي والتحول الديمقراطي"، جريدة الرأي الأردنية، عدد.١٠٦٢٠
١٦. داود، عزيز حنا،(١٩٩٣)، " أزمة الفكر التربوي الجامعي والمجتمع"، مجلة التربية المعاصرة، السنة العاشرة، العدد ٢٨، ص٣٧-٦٩.
١٧. دويغر، ليلى محمد،(١٩٩٣)، "التكامل بين مناهج التعليم الثانوي والجامعي بين النظرية والتطبيق"، مجلة التربية المعاصرة، سنة ١٠، ع ٢٨، ص ١٣٥- ١٦٧.
١٨. رضا، محمد جواد،(١٩٩٧)، "منتدى الفكر العربي"، ١٢(١٤٠) ص ٥- ٦.
١٩. سلمان، سلمان رشيد،(١٩٩٥)». "الأمن العلمي والمعرفي العربي"، شؤون عربية، القاهرة، ع ٨٢، ص ١٦٦- ١٨٢
٢٠. شفي، حاتم بن أحمد(٢٠٠٥) " السعي نحو الإتقان والتميز- الواقع والطموح، " المؤتمر الوطني الأول للجودة، ٢٦-٢٨ ربيع الأول ١٤٢٥ هـ.
٢١. عبد السميع، سيد احمد(١٩٩٥) ." ندوة التعليم العالي في البلدان العربية"، منتدى الفكر العربي، عمان، ١٠(١١٣)، ص ١٣-١٤
٢٢. عرمان، نزيه وفيق الناطور(٢٠٠٢) "مدى التوافق بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل"، رام الله، الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني.
٢٣. العوقي، ربيع مسعد(٢٠٠٥)، " دور التعليم عن بعد باستخدام تقنيات التعليم الحديثة في تحقيق بعض أهداف التعليم لدى المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة"، مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد العاشر، العدد ١، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة.
٢٤. الفطافطه، محمود،(٢٠٠٧)، اهلا "الفجوة بين التخصصات الأكاديمية وحاجة السوق الفلسطيني" بحث مقدم للمؤتمر الثالث لاتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية، الجودة والتميز والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي، المجلد الثاني.
٢٥. القرني، علي(١٩٩٠)، "العلاقة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع التنموية"، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، ٢(٢) ص ٥٣٤-٥٤٤.
٢٦. كمال، مروان(١٩٩٥) ". ندوة التعليم العالي في البلدان العربية"، منتدى الفكر العربي، عمان، ١٠)١١٣).
٢٧. محافظة، سامح محمد(١٩٩٢)."صورة الجامعات الأردنية كما يراها رجال الإعلام الأردنيون". رسالة الخليج، ع ٤٢، سنة ١٢، ص ٦٧ - ٧٢.
٢٨. محمد، السيد سليم(١٩٨٢) "الجامعات العربية وظاهرة التبعية العلمية"، المستقبل العربي، ع ٤٠، ص ٩٣- ٩٥.

٢٩. مرسي، محمد أحمد(١٩٩١) "دور الجامعات الأردنية في تنمية اتجاهات الحداثة عند طلبتها". مجلة شؤون اجتماعية، سنة ٢، ع ٣١، ص ٥٤– ٦٤.
٣٠. المسند، شيخه(١٩٩٨). "دور جامعة قطر في تنمية اتجاهات الحداثة عند طلبتها في ضوء بعض المتغيرات." مجلة مركز البحوث، السنة السابعة، العدد الثالث عشر، ص ١٧– ٢٣.
٣١. مكحول، باسم، وآخرون(٢٠٠٢)، "سياسات تحسين القدرة الاستيعابية للعمل في فلسطين"، البدائل المتاحة "رام الله"(ماس).
٣٢. ندى، يحيى محمد(٢٠٠٦) "خصوصيات جامعة القدس المفتوحة كما يراها طلبتها في شمال فلسطين"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، فلسطين العدد(٨) تشرين أول، ص ١١٢.
٣٣. وادي، عبد الحكيم أحمد،(١٩٩٨)، "المعايير المقترحة لاختيار المشرف التربوي في فلسطين "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

المراجع الأجنبية

1. *Bowen, H.(1997). Is higher education worth the cart? Investment in learning. Washington: Jessy – Bass.*
2. *Doglass, G.(1977). Economic versus investment in higher education. New York: The Free Press.*
3. *Good Nasckera, A.(1983). Analysis of the role of communication education and occupational experience in the process of modernization in developing countries. Dissertation Abstracts International, 44,(4).*
4. *Increased access to higher education and training, USAID West bank and Gaza.*
5. *Jayox, Ev, K.(1996). A Framework for capacity building in policy analysis and economic management in Sub – Saharan Africa, Washington, Dc.: World Bank.*
6. *Karsten, S.(1999). Neoliberal education reform in the Netherlands, Comparative Education, 35(3), 303.*
7. *Kellaghan, T.(1999). Educational tests & measurements. Assessment in Education: Principles, Policy, & Practice, 6(3), 419.*
8. *Parsons, T.(1977). Social systems and the evolution of action theory, New York: the Free Press.*

أخي الدارس. أختي الدارسة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بعمل بحث بعنوان «دور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة من وجهات نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة في أريحا» ويضع بين يديك استبانة لتحقيق الهدف. لذا أرجو من كل منكم التكرم بالإجابة على الأسئلة والفقرات الواردة فيها بكل نزاهة وموضوعية، مؤكدا على أن الغرض الأساسي لهذا المقياس هو لأغراض البحث العلمي فقط وستحظى الإجابات بالسرية التامة. راجيا منكم العمل على قراءة الاستبانة بتمعن قبل الإجابة عليها وإحاطتها بالجدية والاهتمام والمصداقية بغرض الوصول إلى نتائج حقيقية وواقعية معبرة عن الواقع.

ولكم جزيل الشكر على حسن تعاونكم

الباحث

القسم الأول: المعلومات الشخصية:

ضع إشارة(X)في المكان الذي يتناسب مع وضعك

١. **الجنس:** ١. ذكر ☐ ٢. أنثى ☐

٢. **التخصص:** ١. التربية الابتدائية ☐ ٢ . التربية الإسلامية ☐
٣. اللغة العربية ☐ ٤. اللغة الانكليزية ☐ ٥. الاجتماعيات ☐
٦ . العلوم الإدارية والاقتصادية ☐ ٧ . الخدمة الاجتماعية ☐

٣. **المستوى الأكاديمي:** ١ . سنة أولى ☐ ٢. سنة ثانية ☐ ٣. سنة ثالثة ☐
٤. سنة رابعة ☐

٤. **العمر:** ١. ١٨– أقل من ٢٢سنة ☐ ٢. أكثر من ٢٢ سنة ☐

القسم الثاني: فقرات مجالات الدراسة

الرجاء وضع إشارة(X) تحت السلم الذي تراه يتفق مع وجهة نظرك.

سلم الاستجابة				فقرات المجالات	
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
			.	[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	

	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
[illegible]					
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				

	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				
	[illegible]				

				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	
				[illegible]	

الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشرِ الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداةً مساعدة في التعليم بمحافظة رام اللّه والبيرة

د. مجدي علي زامل*

.ƙÛÊŸʐ - !ä ȳäǿ -äʂÀφɉä-ĞɅʐäÀQöä ȳʐŸȞöä ĞɆŸõ Ž ǼʒÅÊɳ ǽÅQèÜ *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله، وإلى معرفة مدى تأثير متغيرات: النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في مجال الحاسوب، والمادة التي يدرسها المعلم، وموقع المدرسة على هذه الصعوبات.

وقد طورت أداة البحث لتحقيق أهداف الدراسة، وهي استبانة مكونة من(٣٣) فقرة حسب مقياس ليكرت الخماسي، وموزعة على ثلاثة مجالات: الصعوبات المتعلقة بالبيئة الصفية، والصعوبات المتعلقة بالمنهاج المدرسي، والصعوبات المتعلقة بالظروف المدرسية، وقد تم التأكد من صدقها، وحساب معامل ثباتها الذي بلغ(٠,٩٢) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

وتكوّن مجتمع الدراسة من(٢١٢) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله وضواحيها، واختيرت العينة العشوائية البسيطة من المجتمع الأصل والبالغ عددهم(١٤٨) معلماً ومعلمة تمثل(٦٩,٨٪) من المجتمع الأصل. ووزعت الاستبانة على العينة، وحللت النتائج باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار(ت) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفية للمقارنات البعدية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن عدد الفقرات التي يواجه فيها المعلمون صعوبة مرتفعة تبلغ(٢٠) فقرة، بينما(٥) فقرات يواجه فيها المعلمون صعوبة منخفضة، و(٨) فقرات حصل فيها المعلمون على درجة صعوبة متوسطة. وبينت النتائج أن مجال المنهاج المدرسي قد حصل على أعلى متوسط حسابي بلغ(٣,٨٣) وهي درجة صعوبة مرتفعة، يليها المجال المتعلق بالبيئة الصفية الذي حصل على(٣,٧٩)، ثم مجال الظروف المدرسية الذي حصل على(٣,٤١). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً من حيث الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في

التعليم بمحافظة رام الله يعزى إلى متغيرات: النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمادة التي يدرسها المعلم، وموقع المدرسة.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات، ومن أهمها: تزويد المدارس بأجهزة حواسيب، وتدريب المعلمين على استخدام برامج الحاسوب بعامة وبرنامج (Power point)بخاصة بهدف تصميم الأنشطة والمفاهيم العلمية لمادتي العلوم والرياضيات.

Abstract:

The difficulties that face the tenth grade teachers in using computer as an assistant instrument in education in Ramallah governarete.

This study aimed at specifying the difficulties that face the science and math's Teachers for the tenth grade in using computer as an assistant instrument in education in Ramallah governarete and its districts, and knowledge of the effect extent variables: Gender, Scientific degree, years of experience, teachers subject, and the School location.

The research instrument developed a questionnaire consisting of(33) items according to Likert Scale and distributed at three domains of difficulties related to: class environment, school curriculum, and school circumstances. Its validity was tested and its reliability was calculated by using cronbach Alpha and it was(0.92).

The study population consisted of(212) science and math teachers for the tenth grade in Ramallah - Area. The questionnaire has been distributed to a random sample consisting of(148) male and female teachers.which represent of whole popular To analyze data, the researcher used means, percentages, two groups independent –t- test, One Way ANOVA, and Scheffe test for multiple comparisons.

The results of the study showed that in(20) items teachers face high difficulty,in(5) items low difficulty and in(8) items medium degree of difficulty. The results showed that the school curriculum got the highest average that is(3.83) which is high difficulty degree followed by class circumstances which got(3.79) then the school circumstances which got(3.41). The results also showed that there were non-statistically significant differences that face teachers in using the computer as a helping instrument in education in Ramallah according to variables of Gender, teachers scientific degree, number of years of experience, the subject they

taught and the school location.

According to the results of the study, the researcher recommended some important recommendations such as providing schools with computers and training teachers how to use computer programs specially power point program in order to design activities and scientific concepts for science and mathematics.

مقدمة الدراسة ومشكلتها:

إن التطور الهائل في مجال التكنولوجيا في القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين كان له أثر كبير في رفع مستوى المجتمعات البشرية في مختلف المجالات، مما دفع إلى تنظيم العمل في مختلف مجالات الحياة، سواء أكانت اقتصادية، أم عسكرية، أم تربوية. وتطوير الأنظمة المعمول بها من خلال التكنولوجيا، وهذا ساهم بتغير واضح في مختلف المجتمعات.

وقد ظهر الحاسوب في النصف الثاني من القرن العشرين، وتتطور في أنواعه وأشكاله حتى وصل إلى ما هو عليه الآن في القرن الحادي والعشرين. حيث دفع بالبشرية إلى اقتنائه واستخدامه في مختلف المجالات ومنها مجال التربية والتعليم (السرطاوي، ٢٠٠١).

إن إدخال التقنيات التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم أثار العديد من التساؤلات حول إمكاينة توظيفها في خدمة العملية التعليمية التعلمية، بحيث يستفيد منها الطالب والمعلم في سبيل تحقيق الأهداف التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها. وقد أشارت الدراسات التربوية إلى أثر الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية، ودوره في تحقيق الفاعلية بين الطالب والمعلم، والتغير في المنظومة الدراسية.

وقد أثارت عملية إدخاله في التعليم اهتمام التربويين والعاملين بشؤون التربية والتعليم. وذلك انطلاقاً من الانفجار المعرفي وتدفق المعلومات، والحاجة إلى السرعة في الحصول على المعلومات، وإيجاد الحلول لمشكلات صعوبات التعلم، وتنمية المهارات المعرفية العقلية، كالتفكير، وجمع البيانات، وحل المشكلات(سعادة وسرطاوي، ٢٠٠٣).

ويشير خليف (٢٠٠١) إلى أن أهم المهارات التدريسية المعاصرة مهارة استخدام الحاسوب وتوظيفه لمصلحة المواد الدراسية والتدريس، حيث التجديد والتغيير والخروج من الروتين المتكرر والرتيب الذي يطغى غالباً على أدائنا التدريسي داخل حجرات الدراسة.

ويشير هاوشر (Hawisher، ١٩٨٩) إلى أن الحاسوب هو أداة، بمعنى أن بإمكان هذه التقنية أن تكون عنصراً مهماً في إبداع أنواع أحدث وأفضل من التعلم، ولكن الاستخدام الفعال للحاسوب، مثله مثل أي أداة يكمن في التطبيقات والأنشطة التي تحقق وظيفتها في الأهداف والاتجاهات.

ويصنف تايلور (Taylor ١٩٨٠،) استخدامات الحاسوب التعليمية إلى ثلاثة أدوار أساسية: الحاسوب باعتباره موضوعاً للدراسة، ويشتمل على مكونات الحاسوب ومنطقته وبرمجته. والحاسوب باعتباره أداةً إنتاجية، ويعمل وسيطاً وتمكنه من ذلك برمجيات التطبيقات خالية المحتوى والأغراض المتعددة مثل معالجات النصوص (Processors Word)، واللوحات الجدولية، والحاسوب باعتباره وسيلة تعليمية، ويعني التعلم بمساعدة الحاسوب، بهدف تحسين المستوى العام لتحصيل الطلاب الدراسي، وتنمية مهارات التفكير وأسلوب حل المشكلات.

ويستخدم الحاسوب باعتباره مادة دراسية من خلال دراسة المفاهيم والمهارات المتعلقة بمختلف المراحل التعليمية. ويستخدم وسيلة تعليمية مساعدة في التعليم، بحيث يمكن من خلالها تقديم المعلومات وتخزينها، مما يتيح الفرص أمام الطالب لأن يكشف بنفسه حلول مسألة من المسائل، أو الوصول إلى نتيجة من النتائج. وإلى تقديم المادة التعليمية بصورة شائقة تسهل عملية إتقان التعلم(سعادة وسرطاوي، ٢٠٠٣). ويشير الفار (١٩٩٥) إلى أن الحاسوب يُستخدم مادة تعليمية، ووسيلة تعليمية، ويُستخدم في إدارة العملية التعليمية التعلمية.

ويشير العجلوني (٢٠٠١) في اعتباره للحاسوب وسيلة تعليمية، على أنه يساعد في توضيح المفاهيم لدى الطلبة، وتشويقهم للتعلم، ورفع مستوى تحصيل الطلبة، ويهتم بكل طالب حسب قدراته ومستواه العلمي، وتنمية مهاراته العقلية والمعرفية.

كما يستخدم الحاسوب في التعليم بمختلف المجالات منها الشرح وإيضاح الأفكار والمفاهيم، حيث توضح بوساطته المعلومات الخاصة بالدرس، وطرح الأسئلة عليها (مندورة ورحاب، ١٩٨٩). ويشير خصاونة (١٩٩٨) إلى استخدامه في حل المسائل، من خلال اختيار الحل المناسب من بين مجموعة من الحلول، ويمكن تطبيقه في مختلف المسائل التي تتعامل مع البيانات بحيث تُمثل المعلومات على هيئة أرقام، ومن خلال المعالجات التي يقوم بها الحاسوب يتم إظهار الحل الصحيح.

كما يمكن استخدام الحاسوب في عملية تقويم الطلبة وتحديد مستواهم، والألعاب التعليمية، ومحاكاة الظواهر الطبيعة والتجارب التي يصعب تحقيقها في أية وسيلة أخرى، والتعليم الذاتي من خلال قيام الحاسوب مكان المعلم.

ويرى أبو الفتوح وأبو زيد (٢٠٠٠) إلى أن استخدام الحاسوب باعتباره أسلوباً من أساليب تكنولوجيا التعليم يخدم أهداف تعزيز التعليم الذاتي مما يساعد المعلم في مراعاة الفروق الفردية، وبالتالي يؤدي إلى تحسين نوعية التعلم والتعليم. كما يقوم الحاسوب بدور الوسائل التعليمية في تقديم الصور الشفافة والأفلام والتسجيلات الصوتية.

ويتميز استخدام الحاسوب كأداة مساعدة في التعليم في توفير الوقت، وإثارة الدافعية

لدى الطلبة من خلال عرض المعلومات والأنشطة بشكل فعال، وبألوان وحركات تضفي على التعلم الحيوية (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٧).

ويرى كل من بيك ودوركتم (Peak and Doricottm، ١٩٩٤) أن من مميزات استخدام الحاسوب في التعليم تحقيق العديد من الأهداف التربوية، كتفريد التعليم، وزيادة كمية ونوعية تفكير الطلاب، وتحسين قدرتهم على حل المشكلات المعقدة، ورعاية قدرات التعبير الفني، وزيادة المردود في المعرفة والمهارات على الطلبة.

كما أن التعليم باستخدام الحاسوب يتميز بتوفير فرص كافية للمتعلم للعمل بسرعته وقدراته الخاصة، مما يكسبه بعضاً من مزايا تفريد التعليم، وتزويد المتعلم بتغذية راجعة فورية، ويساهم بزيادة ثقة المتعلم بنفسه وينمي المفاهيم الإيجابية للذات، والمرونة باستخدامه بالمكان والزمان والكيفية المناسبة للمتعلم ("Self-Concept"Louzon & Moore، ١٩٨٩).

ويبرر هوكريدج ورفاقه (Hawkridge.et.al، ١٩٩٥) الوارد في طوالبة (١٩٩٧) أهمية استخدام الحاسوب في التعليم بمبررات عدة منها التعليمي، حيث إن الحاسوب يساعد بشكل أساسي في تطوير عمليتي التعليم والتعلم وتحسينها. إن تقديم المعلومات والبيانات التي يريدها المعلم والطالب تؤدى إلى تميزه عن غيره من الوسائل التقليدية كالتلفاز واللوحات التعليمية وغيرها.

وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث التربوية التي أجريت في مجال استخدام الحاسوب في التعليم ومنها دراسة العمري (٢٠٠١) إلى أن مزايا عدة تنتج باستخدام الحاسوب في التعليم منها إنشاء بيئة تعليمية نشطة وتفاعلية بين الآلة والإنسان، وتنمية مهارات الطلاب، وتنمية اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو المواد التي يرونها صعبة ومعقدة مثل الرياضيات واللغات الأخرى، وتقليل نسبة الملل بين الطلاب من التعلم، وتوفير عنصر الإثارة والتشويق بينهم، وتوفير فرص التعلم الفردي بين الطلاب، والمساعدة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

وعلى الرغم من الميزات التي تتحقق خلال استخدام الحاسوب أداةً مساعدة في التعليم فإن هناك صعوبات تواجه المعلمين عند استخدامه. وقد أشار الأدب التربوي إلى بعض الصعوبات التي تحد من استخدامه بشكل كبير وسريع في المدارس. وقد تمثلت في قلة البرامج التعليمية المناسبة للمواد التعليمية الدراسية، وقلة وجود المعلمين المؤهلين على استخدامه في التعليم، وندرة توافر البرامج التعليمية باللغة العربية، وعدم توفير التفاعل الاجتماعي بين الطالب والطالب خلال عملية التعلم، وعدم القدرة على اختيار الاستراتيجية المناسبة للتعامل مع الحاسوب كوسيلة تعليمية (سعادة وسرطاوي، ٢٠٠٣ ؛ السرطاوي، ٢٠٠١ ؛ حسن، ١٩٩٥).

ومن الصعوبات التي تواجه المدارس في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم، التكلفة المرتفعة للأجهزة، كما أن تدريب المعلمين على الاستخدام الفعال يتطلب تكاليف، إضافة إلى صيانة الأجهزة التي تتطلب الشخص القادر على معالجة أي خلل قد يحدث خلال العرض، وأيضا من الصعوبات التي تعترض المدارس توفير المواد والأدوات المساندة لعملية العرض (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٧).

كما يواجه المعلمين خلال استخدامهم للحاسوب في التعليم صعوبة توفير عدد الأجهزة المتناسب مع عدد الطلبة، وتوفير المختبرات، والصيانة اللازمة للحواسيب، وتطويرها بما يتناسب مع المواد التعليمية.

ويشير الخطيب (٢٠٠١) إلى أن المعوق الأساس لا يكون في قلة أجهزة الحواسيب في المدرسة، وإنما في نوعية الأساليب التعليمية التي يمتلكها المعلم ومدى مناسبتها للمادة التعليمية، والمناهج المدرسية التي تعزز استخدام الحاسوب في التعليم.

ويرى الباحث أن لاستخدام الحاسوب في التعليم ميزات كثيرة، وفي الوقت نفسه صعوبات تواجه المعلم أثناء استخدامه كأداة مساعدة في التعليم. وحتى نرتقي بالاستخدام الأمثل للحاسوب في ميدان التعليم، لا بد أن يكون هناك تحديد واضح للصعوبات التي تواجه المعلم في استخدامه للحاسوب، حتى يمكن تقديم المقترحات التربوية للمعلمين والتربويين وأصحاب القرار في سلك التربية والتعليم، التي تساعدهم في تعزيز الجوانب السلبية، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم خلال استخدامهم للحاسوب في التعليم.

وتتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

"ما الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداةً مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله"؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

١. تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله.
٢. التعرف إلى دور متغيرات النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، والمادة التي يدرسها المعلم، وموقع المدرسة في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أهم الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله؟
٢. هل للنوع(ذكر، أنثى) اختلاف في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله؟
٣. هل للمؤهل العلمي(دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) اختلاف في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله؟
٤. هل لعدد سنوات الخبرة(٥ سنوات فما دون، من ٦–١٠ سنوات، أكثر من ١٠سنوات) اختلاف في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله؟
٥. هل للمادة التي يدرسها المعلم(علوم، رياضيات) اختلاف في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله؟
٦. هل لموقع المدرسة(مدينة، قرية) اختلاف في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

١. تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله، مع وضع اقتراحات للتغلب عليها.
٢. إلقاء الضوء على الصعوبات التي تعود للبيئة الصفية والمنهاج المدرسي والظروف المدرسية في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم، حيث إنها تضع أساساً يستفيد منه أصحاب القرار في سلك التربية والتعليم، من أجل تذليل هذه الصعوبات.
٣. تطوير استبانة لمعلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته حول الصعوبات التي تواجههم في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله، لإفادة التربويين والباحثين في الاعتماد على نتائج الدراسة والتوصيات النابعة منها في إجراء البحوث على بيئات تربوية مختلفة.

حدود الدراسة:

تتمثل أهم حدود الدراسة الحالية في الآتي:

١. اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي ومعلماته في محافظة رام الله.
٢. أجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م.
٣. اقتصرت الدراسة الحالية على قياس الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله.
٤. تتحدد الدراسة في الأداة المصممة لقياس الصعوبات التي توجه معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله.

التعريفات الإجرائية:

تتمثل أهم المفاهيم أو المصطلحات التي وردت في الدراسة والتي تحتاج إلى توضيح في الآتي:

١. الصعوبة: وضع يحتوي على عائق يحول بين المرء وبين تحقيق غرضه المتصل بهذا الوضع(زامل واصبيح، ٢٠٠٤). ويعرفها الباحث بالعائق الذي يعترض معلم الصف العاشر في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم داخل الغرفة الصفية.
٢. الحاسوب: هو آلة الكترونية تعمل طبقا لمجموعة تعليمات معينة، ولها القدرة على استقبال المعلومات وتخزينها ومعالجتها واستخدامها من خلال مجموعة من الأوامر(أبو الفتوح وأبو زيد، ٢٠٠٠). ويعرفه الباحث أنه آلة الكترونية تعمل وفقا لنظام معين، تستخدم في مختلف المجالات، ومنها التعليمي حيث يستخدمه المعلم وسيلة تعليمية لإيصال المعلومات والمفاهيم للطلاب في الحجرة الدراسية.
٣. الصف العاشر الأساسي: تصنف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية طلبة الصف العاشر الأساسي أنهم الفئة من الطلاب الذين بلغت أعمارهم ١١ سنة. ويعدّ نهاية المرحلة الأساسية.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على العديد من البحوث والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث، والتي طبقت في بيئات تربوية عربية وأجنبية مختلفة. وقد اختيرت(أربع عشرة) دراسة لها علاقة بظروف الدراسة الحالية ومتغيراتها. وروجعت بهدف التعرف إلى الأمور التي ركزت عليها، وأهم نتائجها، وعلاقتها بالدراسة الحالية.

ومن بين هذه الدراسات دراسة علي(١٩٨٨) التي هدفت إلى محاولة استقصاء أثر الحاسوب على تحصيل من يعانون صعوبات في التعلم موازنة بالتعلم الصفي الاعتيادي حيث اختيرت عينة عشوائية من(٤٠) طالبا(١٠ أفراد من كل مدرسة من أربع مدارس خاصة)، فكانت المجموعة التجريبية(٢٠) طالبا وكذلك الضابطة، ثم طُبق اختبار قبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين، ثم أجري اختبار بعدي، وعولج إحصائيا. وقد أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين يعزى لمستوى المعالجة(تدريس بالحاسوب، تدريس بالطريقة التقليدية)، كما أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير موقع المدرسة.

وفي دراسة ستاين(Stine،١٩٩٠) التي هدفت إلى معرفة المشكلات المتعلقة باستخدام الحاسوب في غرفة الصف، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى العديد من المشكلات المتعلقة باستخدام الحاسوب، ومنها صعوبات في نقل الخبرات والممارسات والتطبيقات الناجحة، وصعوبات في فهم الخبرات والتدريبات والأنشطة العملية التي من الممكن أن تكون ناجحة وتحديدها، وصعوبات في توسيع الخبرات والممارسات والتدريبات الناجحة.

وقام سلامة(١٩٩١) بدراسة هدفت إلى استعراض الإجراءات التي اتبعت في إدخال الحاسوب إلى المدارس الخاصة الأردنية مثل: تدريب المعلمين وإنشاء المختبرات وتجهيزها وشراء الأجهزة وتأليف الكتب..الخ.وقد طرحت الدراسة تساؤلات عدة منها، ما أهم العقبات التي تواجه المعلمين في استخدام الحاسوب في المدرسة الخاصة الأردنية. وقد تكونت عينة الدراسة من المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم لشؤون التعليم الخاص في محافظة عمان الكبرى التي تستخدم الحاسوب في التعليم، وبلغ عدد هذه المدارس(١٢٩) مدرسة، وبلغ عدد طلبتها(٢٠٣٨٧) طالباً وطالبة. وعدد معلمي/معلمات الحاسوب فيها(١٤١) معلما ومعلمة، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن متوسط عدد أجهزة الحاسوب في المدرسة الواحدة بلغ ٦,٥ أجهزة، وقلة توافر البرمجيات المنتجة من الطلبة ومن المعلمين. وقلة اهتمام إدارة المدرسة باستخدام الحاسوب في التعليم. كما أشارت إلى ضعف التدريب والتأهيل في مجالات استخدام الحاسوب في التعليم.

وهدفت دراسة عبد الله والسويدي(١٩٩٢) إلى تحديد اتجاهات المعلمين نحو الوسائل التعليمية الحديثة المساعدة في قطر، حيث اعتبر الحاسوب من أهم هذه الوسائل وأحدثها. وتألفت عينة الدراسة من(٣٠٠) معلم ومعلمة من المراحل التعليمية الثلاث(الابتدائية، والإعدادية، والثانوية)، وكان عدد الذكور مساويا لعدد الإناث. وتكونت أداة الدراسة من مقياس للاتجاهات نحو الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس أعد من جانب هذين الباحثين، ويتكون من(٢٤) فقرة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو الوسائل التعليمية بما فيها الحاسوب تميل إلى السلبية بشكل عام. وقد ظهر أن معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها أكثر ايجابية من غيرهم، يليهم معلمو المرحلة الإعدادية ومعلماتها، وأخيرا معلمو المرحلة الثانوية ومعلماتها. كما كانت اتجاهات الذكور من المعلمين أكثر إيجابية من الإناث.

وطبق وايت(White، ١٩٩٣) دراسة هدفت إلى استخدام الحاسوب في مناهج المدارس المتوسطة كاستراتيجية جديدة ومتنوعة من استراتيجيات التدريس. وبينت النتائج أن طلبة المدارس المتوسطة يعملون على الموازنة بين ما تعلموه في مجال الحاسوب وبين المواد الأخرى، وأن المعلمين الذين لا يمتلكون خبرة في التعليم لا يشجعون استخدامه في المدارس ويواجهون صعوبات كبيرة، وأشارت الدراسة أيضا إلى صعوبة الحصول على الأجهزة والمواد اللازمة للضيق المادي في المدارس. وخرجت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها تدريب المعلمين على استخدام الحاسوب.

وأجرى العجلوني(١٩٩٤) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام الحاسوب التعليمي في تنمية التفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف الأول الثانوي في اربد، واختيرت عينة الدراسة بشكل عشوائي، حيث تكونت من(١٢٠) طالبا وطالبة، وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية. وتألفت من(٦٠) طالبا وطالبة ودرست المادة التعليمية بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية تألفت من(٦٠) طالبا وطالبة ودرست المادة التعليمية باستخدام الحاسوب، وطورّ اختبار يقيس التفكير الناقد، قدم لكلا المجموعتين بعد تطبيق التجربة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذي درسوا باستخدام الحاسوب، وبين الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، ولصالح المجموعة التجريبية، وأن قلة التدريب الموجه للمعلمين على استخدام الحاسوب يؤثر سلبا على توظيفه بشكل ناجح في التعليم. وأوصت الدراسة بضرورة القيام بتدريب المعلمين على مهارات استخدام الحاسوب في التعليم.

وهناك دراسة ايتو (Ito، ١٩٩٦) التي هدفت إلى التعرف إلى استخدام الحاسوب في تعليم الرياضيات في اليابان من حيث النجاح أو الفشل موازنة بما هو قائم في الولايات المتحدة. وقد أجريت الدراسة في كل من اليابان والولايات المتحدة من أجل الموازنة بينهما في مدى نجاح استخدام الحاسوب في تعلم الرياضيات. وأشار الباحث إلى أنه في عام(١٩٩٠) كانت نسبة إدخال الحاسوب إلى المدارس اليابانية كالآتي: (٤١٪) في المدارس الأساسية، و(٧٥٪) من البرامج في المدارس المتوسطة، و (٩٩٪) في المدارس الثانوية، وقد استخدم(٣٥٪) من البرامج لأغراض تعليم الرياضيات والعلوم. وكانت الولايات المتحدة قد أدخلت الحاسوب إلى مدارسها قبل اليابان بعشرين عاماً، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى إمكانية الاستفادة من التجربة الأمريكية حول استخدام الحاسوب في تعليم الرياضيات، وشملت الدراسة معلمين أمريكيين ويابانيين. ومن بين النتائج التي أشارت إليها الدراسة أن المعلم المتدرب على استخدام الحاسوب يمتلك المهارات التي تمكنه من استخدامه بشكل فعال. وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها زيادة الحوافز للمعلمين وتدريبهم على استخدام الحواسيب.

وقام كيني(Kenny، ١٩٩٦) الوارد في الجبيلي (١٩٩٩) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام التدريس بمساعدة الحاسوب على التحصيل في الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي، حيث تكونت عينة الدراسة من(١٧١) طالبا قسموا إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وتألفت المجموعة الضابطة من(٨٩) طالبا تلقوا التدريس بالطريقة العادية، وتألفت المجموعة التجريبية من(٨٢) طالبا تلقوا ثلاثين دقيقة من التدريس باستخدام الحاسوب كل أسبوع، بالإضافة إلى التدريس المنتظم في الصف. وقد قورنت نتائج المجموعتين باستخدام اختبار ميسوري (Misouri) للتفوق في التحصيل. وبينت نتائج الموازنة أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين نتائج المجموعة التي تلقت التدريس بالطريقة العادية، والمجموعة التي تلقت التدريس باستخدام الحاسوب بالإضافة إلى التدريس المنتظم في الصف، واستنتجت الدراسة من ذلك أن التدريس بمساعدة الحاسوب طريقة غير فعالة في زيادة تحصيل الطلاب في الرياضيات(الجبيلي، ١٩٩٩).

وأجرى لوفليس(Loveless، ١٩٩٦) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أسباب عدم استخدام الحواسيب بشكل كبير في المدارس. وتشير الدراسة إلى أنه على الرغم من امتلاك المدارس الأمريكية ل(٥,٨) مليون جهاز حاسوب؛ أي أن لكل تسعة طلاب جهاز حاسوب واحداً، إلا أنه توجد العديد من الصعوبات أمام تعلم الحاسوب وتعليمه. وكشفت نتائج الدراسة أن أهم الصعوبات تتمثل في اتجاهات المعلمين والطلبة السلبية نحو استخدام الحاسوب وتعليمه، ووجود مشكلات تنظيمية في النظام المدرسي تتعلق باستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية تعلمية، ووجود نقص في أجهزة الحاسوب.

وهدفت دراسة المصري(١٩٩٧) إلى مسح الصعوبات التي يواجهها طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة اربد الأردنية في تعلم مادة الحاسوب من وجهة نظر المعلمين والطلبة. وقد خرجت الدراسة بالعديد من النتائج المتعلقة بظروف المدرسة، تمثلت بكثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد، وبالتالي صعوبة التعامل مع الفروق الفردية، وندرة المراجع والدوريات المتعلقة بالحاسوب. وأوصت الدراسة بالحد من زيادة عدد الطلبة في الشعبة الصفية الواحدة.

وأجرى طوالبة(١٩٩٧) دراسة هدفت إلى تقصي اتجاهات معلمي المرحلتين الأساسية والثانوية ومعلماتها نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية تعلمية. وهدفت أيضا إلى تحديد وجهتي نظر المعلمين لمعلم ومختبر الحاسوب وتحديد حاجاتهم التدريبية، ومعوقات استخدام الحاسوب كوسيلة مساعدة في التعليم. وتكونت عينة الدراسة من(٢٨٠) معلما ومعلمة، منهم(١٤٤) معلما و(١٣٦) معلمة في المدارس الحكومية بمديرية اربد الأولى في الأردن. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن لدى أفراد العينة اتجاهات إيجابية نحو الحاسوب بشكل عام، ونحو استخدامه كوسيلة تعليمية تعلمية بشكل خاص. كما أشارت النتائج إلى حاجة أفراد العينة للتدريب على الحاسوب واستخدامه كوسيلة، ووجود بعض المعوقات لاستخدام الحاسوب في المدارس.

وطبق أبو عمر(١٩٩٨) دراسة هدفت إلى استقصاء واقع استخدام الحاسوب واتجاهات الطلبة والمعلمين نحوه في المدارس الحكومية في محافظات جنوب الأردن. وتألفت عينة الدراسة من(٧٠٠) طالب وطالبة من الصف العاشر الأساسي من أصل(٦٩٩٤) طالبا وطالبة للعام الدراسي(١٩٩٧/١٩٩٨). أما عينة المعلمين فتكونت من(٤٧) معلما ومعلمة من المجتمع الأصلي البالغ(٦٤) معلما ومعلمة. وقد صُمِّمت أربع استبانات لغايات: إدخال مادة الحاسوب إلى المدارس إحداها للمعلمين والأخرى للطلاب، واستبانات للاتجاهات نحو الحاسوب: إحداها للمعلمين والأخرى للطلاب. وقد بينت نتائج الدراسة أهم الجوانب السلبية لظروف استخدام الحاسوب في المدارس التي تتمثل في ضعف الكتاب المدرسي، وضعف التأهيل التربوي لمعلمي الحاسوب، ووجود بعض الصعوبات أهمها قلة عدد أجهزة الحاسوب المتوافرة في المدارس.

وأجرى بادي(٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام أسلوب التعلم بوساطة الحاسوب التعليمي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة سلفيت الفلسطينية في مبحث الكيمياء، موازنة بأسلوب المحاضرة التقليدية والشرح العادي في التعليم. وتكونت عينة الدراسة من(٥٧) طالبا وطالبة موزعين على مجموعتين، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وتلقى أفراد عينة الدراسة المعلومات العلمية سواء بوساطة أسلوب

المحاضرة والشرح العادي، أو بوساطة استخدام أسلوب الحاسوب التعليمي في مجموعات فصلت فيها الذكور عن الإناث. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة الذين تعلموا عن طريق الحاسوب التعليمي، والطلبة الذين تعلموا عن طريق الأسلوب التقليدي. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة أبو زعرور (٢٠٠٣) إلى التعرف إلى أثر استخدام لغة فيجوال بيسك على التحصيل الآني والمؤجل لطلبة الصف السابع الأساسي ودافع إنجازهم في تعلم الرياضيات في مدينة نابلس. وقد طبقت أدوات الدراسة على عينة من (١٤٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي بنابلس، واختيرت شعبتان(شعبة للذكور وأخرى للإناث) بطريقة عشوائية تمثلان الشعبتين التجريبيتين، ودرستا باستخدام البرنامج المحوسب بلغة الفيجوال بيسك كطريقة تدريس، وكان عدد أفرادها (٨٠) طالباً وطالبة، منهم(٤٢) طالباً و(٣٨) طالبة، أما الشعبتان الأخريان، فقد درستا باستخدام طريقة التدريس الصفي الاعتيادي، وكان عدد أفرادها(٦٠) طالباً وطالبة، منهم (٣٠) طالباً و (٣٠) طالبة.

وقد اعتمد الاختبار القبلي في الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات للعام الدراسي الأول ٢٠٠٣/٢٠٠٤ للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. ثم طبق الاختبار الآني على مجموعتي الدراسة بعد الانتهاء مباشرة من دراسة الأعداد الصحيحة في الوحدة الثانية من كتاب الصف السابع للرياضيات، وبعد مرور أسبوعين على انتهاء تطبيق الاختبار الآني، أجري للطلبة الاختبار المؤجل وهو الاختبار الآني ذاته. وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(α =٠,٠١) بين متوسطات التحصيل العلمي لطلبة الصف السابع الأساسي تعزى لمتغير طريقة التعليم ومتغير الجنس، وكان الفارق لصالح المجموعة التجريبية أي استخدام البرنامج المحوسب.

تعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء مراجعة الباحث للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الحاسوب، يتبين ما يأتي:

١. هناك قلة في الدراسات التي تناولت الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم. في الوقت الذي تطورت فيه تكنولوجيا التعليم وكان لها تأثيرها الفعال في عمليتي التعليم والتعلم.

٢. لم يعثر الباحث على دراسة تناولت الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بفلسطين.

٣. تتنوع هذه الدراسات من حيث تناولها موضوعات من زاوية مختلفة للحاسوب واستخداماته في التعليم، مثل: استخدام لغة فيجوال بيسك على التحصيل الآني والمؤجل، واتجاهات المعلمين نحو الوسائل التعليمية التعلمية الحديثة من ضمنها الحاسوب، وأثر الحاسوب على التحصيل الدراسي، وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والناقد.

٤. تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث أهمية استخدام الحاسوب في التعليم، وأهداف الدراسة والنتائج التي تحققها، حيث اتفقت بذلك مع دراسة بادي(٢٠٠١)، ودراسة كيني (Kenny،١٩٩٦)

٥. ركزت بعض الدراسات السابقة كدراسة ستاين (Stine، ١٩٩٠) على تناول المشكلات المتعلقة باستخدام الحاسوب من زاوية الغرفة الصفية.

٦. ركزت بعض الدراسات السابقة كدراسة أبو عمر (١٩٩٨)، ودراسة طوالبة (١٩٩٧)، ودراسة وايت (White، ١٩٩٣) على تناول اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب في التعليم وواقع استخدامه في التعليم.

٧. تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة وهي: دراسة علي (١٩٨٨) في تناولها للحاسوب، وأثره على التحصيل الدراسي.

٨. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها للصعوبات التي تواجه معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي ومعلماته نحو استخدام الحاسوب في التعليم من ثلاثة مجالات وهي: البيئة الصفية، والمنهاج المدرسي، والظروف المدرسية.

٩. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استخدامها عينة البحث من فئة المعلمين والمعلمات بينما اتفقت بذلك مع دراسة أبو عمر (١٩٩٨)، ودراسة طوالبة(١٩٩٧)، ودراسة لوفليس(Loveless، ١٩٩٦)، ودراسة إيتو(Ito، ١٩٩٦)، ودراسة وايت(White، ١٩٩٣)، ودراسة عبد الله والسويدي(١٩٩٢)، ودراسة سلامة(١٩٩١)، ودراسة ستاين(Stine، ١٩٩٠)،

١٠. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لمتغيرات المؤهل العلمي، وموقع المدرسة، والمادة التي يدرسها المعلم.

الطريقة والإجراءات:

تتمثل أهم إجراءات الدراسة الحالية وطريقتها في الآتي:

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الميداني، لمناسبته لأغراض البحث وذلك من خلال استخدام استبانة خاصة بذلك.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي ومعلماته في محافظة رام الله، والبالغ عددهم(٢١٢) معلم ومعلمة،(٩٣) من الذكور و(١١٩) من الإناث.

عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة عشوائية بسيطة مكونة من(١٤٨) معلم ومعلمة من أفراد مجتمع الدراسة منهم(٦١) معلماً و(٨٧) معلمة، وبنسبة بلغت(٦٩,٨٪). والجدول(١) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة:

الجدول(١)

توزيع عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية في مجال الحاسوب والمادة التي يدرسها وموقع المدرسة

ţʐŧǱţä		ţʐÅöä	
		ɁǰɉǗ	ÀÕǽ
	Čď'ē	ēĒ	đČ
	ěČċċ	ěĐē,ē	ěďČ,č
ǗŧŸĦöä ŎŁúţä			
	ÅĔŸȝ ğÅèäǿá	âʐÅǿʐöÅÒǟ	ÿʐŸǟá
Čď'ē	ē	ČčĒ	ČĎ
ěČċċ	ěĐ,ď	ěĐē,ē	ěē,ē
ģƎʅä ğäʐÅè áǼȝ			
	ğäʐÅè Čċ ďŋ ÀǰÕǗ	ğäʐÅèČċ-đďŋ	ɉşá Åŧʐ ğäʐÅè Đ
Čď'ē	ďĚ	Đč	ďĒ

ĕČċċ	ĕĎĎ,Č	ĕĎĐ,Č	ĕĎČ,ē
ÀŢèøÆΛ Ÿöä gåÀţä			
		ğÀÈȓÀΛø	ÿʐŸ3
	ĕČď'ē	Ēď	Ēď
	ĕČċċ	ĕĐċ	ĕĐċ
ĞèøÆţä Ʒęʐŋ			
		ĞÀÀę	ĞÀΛÆŋ
	ĕČď'ē	ČČĚ	čĚ
	ĕČċċ	ĕēċ,ď	ĕČĚ,đ

أداة الدراسة:

طور الباحث أداة الدراسة الحالية الخاصة بالصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله، من المقابلات التي أجريت مع عدد من المعلمين، وبعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وقد تضمنت الاستبانة رسالة موجهة للمعلمين وفيها قسمان: الأول، يتضمن المتغيرات المتعلقة بالمعلمين. والقسم الثاني يتكون من قائمة مكون من(٣٣) صعوبة موزعة على ثلاثة مجالات: الصعوبات المتعلقة بالبيئة الصفية(٨) فقرات، والصعوبات المتعلقة بالمنهاج المدرسي(٨) فقرات، و(١٧) فقرة للصعوبات المتعلقة بالظروف المدرسية. وتمشت الفقرات مع مقياس ليكرت الخماسي لقياس الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التدريس.

صدق الأداة:

عرضت أداة الدراسة الحالية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال من بعض المدارس الأساسية، ومن كلية العلوم التربوية –الأنروا برام الله، وجامعة النجاح الوطنية بنابلس، وجامعة القدس المفتوحة/فرع نابلس، وفرع رام الله، وفرع يطا، للتأكد من صدق الأداة. وقد أجمع المحكمون على أن فقرات الأداة تقيس ما وضعت لقياسه، وقد أجري التعديل والحذف والإضافة للفقرات التي أجمع عليها(٧٠٪) فأكثر من المحكمين.

ثبات الأداة:

لقد تأكد الباحث من ثبات أداة الدراسة(الاستبانة) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول(٢) يوضح ثبات الأداة وفق المجالات المكونة للاستبانة:

الجدول(٢)

معامل كرونباخ ألفا للمجالات المكونة للاستبانة

òÀDzţä	ğ ÀǦǮöä ǦŧŁę
ǦŁÀÔöä ǦÀŁǦöä	ċ,Ēđ
Ʉèø Æţä ǯÀŢAţä	ċ,Ěċ
ǦŁèøÆţä 8şÀŢöä	ċ,ēĒ
ǦŁŸÒöä ǦDZøÆöä	ċ,Ěč

يتضح من الجدول(٢) أن قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة هي معاملات ثبات جيدة، وقد بلغ معامل الثبات الكلي(٠,٩٢)، وهو معامل ثبات مرتفع ويفي بأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة:

تتمثل متغيرات الدراسة الحالية في الآتي:

أولاً: **المتغيرات المستقلة**: وتشمل الآتي:

- نوع المعلم: وله مستويان:(ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات:(دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).
- عدد سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات:(٥ سنوات فما دون، من ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).
- المادة التي يدرسها: وله مستويان:(علوم، رياضيات).
- موقع المدرسة: وله مستويان:(مدينة، قرية).

المتغير التابع: ويتمثل في استجابة أفراد العينة على استبانة الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية:

من أجل تحليل نتائج الدراسة، استخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) وفيما يأتي المعالجات الإحصائية التي استخدمت:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.
- اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين(Independent - t- test).
- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية.

خطوات الدراسة:

تتمثل خطوات الدراسة الحالية في الآتي:

- إجراء مقابلات مع عدد من معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي ومعلماته في محافظة رام الله للاستفسار منهم عن استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم والصعوبات التي تواجههم.
- إجراء مقابلات مع عدد من مديري المدارس الأساسية في محافظة رام الله ومديراتها للاستفسار عن استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم، والإمكانات المتوافرة في المدرسة.
- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة للاستفادة منها في تطوير الاستبانة.
- تطوير أداة الدراسة الحالية وإخراجها بصورتها الأولية.
- التأكد من صدق أداة الدراسة عن طريق عرضها على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص.
- حساب معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.
- تحديد مجتمع الدراسة.
- الحصول على إذن رسمي من دائرة التعليم العام في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ومكتب تربية رام الله من أجل توزيع الاستبانة على معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي ومعلماته في محافظة رام الله.
- جمع الاستبانات عن طريق بريد التربية والتعليم بمحافظة رام الله.
- ترميز الاستبانات وإدخالها إلى الحاسوب باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).
- استخراج النتائج وتفسيرها ووضع التوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) استخرجت النتائج ثم بوبت في جداول تمهيداً لعرضها ومناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة وفرضياتها وهي كالآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول مع المناقشة:

لقد نص السؤال الأول للدراسة الحالية على الآتي:

ما الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله؟

وللتعرف إلى درجة الصعوبة التي تواجه معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله، استخدم الباحث التقديرات التي اعتمد عليها العديد من الباحثين في دراسات وبحوث تربوية سابقة وهي كالاتي:

أقل من(٣) درجات تقدير منخفض.

من(٣) وحتى(٣,٧) درجة تقدير متوسط.

أكثر من(٣,٧) درجة تقدير مرتفع.

وللإجابة عن السؤال الأول، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقدير المعلمين والمعلمات للصعوبات التي تواجههم في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم، والجداول(٣، ٤، ٥، ٦) تبين ذلك:

المجال الأول: الصعوبات المتعلقة بالبيئة الصفية:

الجدول(٣)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين والمعلمات لفقرات استبانة الصعوبات التي تواجههم في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم

ĻėøgÀÕÀöä	gøÀĞĤöä Õφ ĞĚÀÔöä ĞÀĔĠÀæ ĞÖŸĤϕţä ğÀæζĤÕöä öÀ£ :ǩşǘ	ŸÀÊΣä Ùèζϕţä	ĞĞÊÀöä ĞÀζÀţä	ĞDZøÆöä
	åäÆʒǘ ʒŋ ĞφøÀÕŋ ĞĚÀÔöä ĞζÀ8öä ĞģÀÊŋ À8ŏ ȸŋ ğÀŋζŸĤţä ôÀʒ Ž ÀĞŸè ÀǭǘÀ ƁØöä ÛĞĞŸÛöä .ăζèÀΣä öŸǹ	Ď,ĐĐ	ěĒČ	Ùèζϕŋ

ȝÀķÀŋ	ěēĒ,ē	ď,ĎĚ	. ô Àȝ ǦĩÀÎǻ ǦŒÀÔöä ǦẓÀ8öä ÂŒŢθ ÿÆȝ	
Ǜèẓ0ŋ	ěđč,č	Ď,ČČ	ǦŒŸŧĽö ǦǦèÀÀţä ǦÀẓŢ0öä БǗ ǦŒÀÔöä ǦẓÀ8öä øÀÕ0ẓä . āẓèÀΣä ÿäÆÁ0èÀǻ ô ÀĦöä	
ȝÀķÀŋ	ěĒđ	Ď,ēċ	.ƵÔöä ǦẓÀɖ Øẓäẓ0 ɄÛ8ķ Àəǻ0è Àẓäẓķ ÿÆȝ	
ȝÀķÀŋ	ěĚč,č	ď,đČ	ô ÀĦĒö ƵÔöä ǦẓÀɖ Ž āẓèÀǵ äÀŢDZ Àẓäẓķ ÿÆȝ .¢öŸǹ ȸŋ	
ȝÀķÀŋ	ěēĐ,đ	ď,čē	.(L. C. D.)Ƀǻ Ʉè öä äÀŢDZ Àẓäẓķ ÿÆȝ	
Ǜèẓ0ŋ	ěđĐ,č	Ď,čđ	.ǦǦŸÛöä ÿÀDzǵɉ ǦǦèÀÀţä ÆȝÀÕţä Àẓäẓķ ÿÆȝ	
Ǜèẓ0ŋ	ěđđ,ē	Ď,Ďď	.ƵÔöä ǦẓÀɖ Ž ǦǦèÀÀţä ǥøäÀΣä ǦDZøǻ Àẓäẓķ ÿÆȝ	
ȝÀķÀŋ	ěĒĐ,ē	Ď,ĒĚ	ǦŒŸÒöä ǦDZøÆöä	

يتبين من الجدول(٣) أن الفقرات(٢، ٤، ٥، ٦) حصلت على درجة تقدير مرتفع، وكانت أعلى الفقرات حصلت على درجة صعوبة مرتفعة تنص على أن «عدم تجهيز الغرفة الصفية بشاشة عرض»، أما الفقرات(١، ٣، ٧، ٨) فقد حصلت على درجة تقدير متوسط. في حين حصلت الدرجة الكلية للمجال الأول المتعلق بالبيئة الصفية على درجة تقدير مرتفع.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن البيئة الصفية في معظم المدارس تعاني من نقص في المواد، وذلك من حيث صغر مساحة الغرفة الصفية موازنة مع أعداد الطلبة، وهذا يؤدي إلى عدم قدرة المعلم على إحضار الحاسوب للغرفة الصفية مع مستلزماته كجهاز(L. C. D.). في حين أن بعض الغرف الصفية في بعض المدارس تكون مجهزة بالأشياء البسيطة كالمقاعد للطلبة، إلا أن هذا الأمر لا يشجع المعلم على استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم، وبالتالي تقف أمامه كصعوبات تواجهه إذا ما أراد استخدامه، إضافة إلى عدم توافر الحواسيب والمواد اللازمة لعملية العرض في المدرسة.

وعند الموازنة بين نتائج الدراسة الحالية، وبين نتائج الدراسات السابقة، تبين وجود اتفاق مع بعض نتائج دراسة سلامة(١٩٩١) ودراسة لوفليس(Loveless،١٩٩٦)، ودراسة أبو عمر(١٩٩٨)، ودراسة المصري(١٩٩٧)، ودراسة وايت(White، ١٩٩٣) وجميعها أكدت وجود نقص في أجهزة الحاسوب والمواد والتجهيزات اللازمة لاستخدام الحاسوب في الغرفة الصفية.

المجال الثاني: الصعوبات المتعلقة بالمنهاج المدرسي:

الجدول(٤)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين والمعلمات لفقرات استبانة الصعوبات التي تواجههم في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم

ǦDZǿǼöä	ǦǤÊÁöä ǦÁźÅţä	Ǜèźǫţä ŸÅÊΣä	gǿÅǤȞöä Öǫ Ʉèǿǽţä ʓÅƬÅţäÀ ǦÖŸȞǫţä ğÅƶȞÔöä ȯÅ£ :ɹƎǫÅǭ	ȴęǿ gÃÖÅöä
ʒÅǩÅŋ	ĕĒď,ď	Ď,Ēč	ÿäǼÅǫèä ɂŸʒ ȴŸȞţä ʒǮDzÎǩ Ž Ʉèǿǽţä ʓÅƬÅţä ȤȞȓ .ȴĘŸȞǫöä Ž gǼʒÅÊŋ gäǻǗ ăźèÅΣä	
ʒÅǩÅŋ	ĕĒď,ď	Ď,Ēč	Ž ăźèÅΣä ǿşǻ ÂÁÂȞǩ Ž Ʉèǿǽţä ʓÅƬÅţä ȤȞȓ .ȴĘŸȞǫöä	
ʒÅǩÅŋ	ĕĒđ,ē	Ď,ēď	gǼʒÅÊŋ gäǻǗ ăźèÅΣä ÿäǼÅǫèÅ ȴǫő Ɣöä ǦǗÎǫǰä ǦŸę .ȴĘŸȞǫöä Ž	
ʒÅǩÅŋ	ĕĔċ	ď,Đċ	ȸʒ ǼȞǫǦÁ ȴŸȞţä ÖȞȥ Ʉèǿǽţä ʓÅƬÅţä gǻÅŋ ȴDzǵ ƎŐ ÿäǼÅǫèä ăźèÅΣä gäǻǗ gǼʒÅÊŋ Ž ȴĘŸȞǫöä.	
ʒÅǩÅŋ	ĕĒď,ď	Ď,Ēč	Ʉèǿǽţä ʓÅƬÅţä ÅƬĒǾǗ ȧÂÛǫÁ Ɣöä ʒǮȓăźţä ǦȞĘǦǖ Ž gǼʒÅÊŋ gäǻǗ ăźèÅΣä ÿäǼÅǫèä ɂŸʒ ʒDzÎǩ ȓ .ȴĘŸȞǫöä	
ʒÅǩÅŋ	ĕĒĐ,ď	Ď,ĒĒ	ǼĒöÅèǰä ÿäǼÅǫèä ɂŸʒ ƙȶŸȞţä Ʉèǿǽţä ʓÅƬÅţä äÂȞÁ .ȴĘŸȞǫöä Ž ǦÁǼĘŸÕǫöä	
ʒÅǩÅŋ	ĕĒď,ē	Ď,Ēď	ÖǝÅèźöä ÿäǼÅǫèä ɂŸʒ ƙȶŸȞţä Ʉèǿǽţä ʓÅƬÅţä äÂȞÁ .gǻǼȞţäş ǦÁǼĘŸÕǫöä ǻäźţäş	
Ǜèźǫŋ	ĕĒĎ,đ	Ď,đē	ȸʒ ǂȣǫÊÁ ȴŸȞţä ÖȞȥ ÖǑÎǩ ʓÅƬÅţä Ž ȴĘŁÅÅţä ô ÅȞǩ .ȴĘŸȞǫöä Ž gǼʒÅÊŋ gäǻǗ ăźèÅΣä ÿäǼÅǫèä	
ʒÅǩÅŋ	ĕĒđ,đ	Ď,ēĎ	ǦĘŸÕöä ǦDZǿǼöä	

يتضح من الجدول(٤) أن جميع فقرات المجال الثاني المتعلقة بالصعوبات النابعة من «المنهاج المدرسي» وهي(٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥) والدرجة الكلية للمجال قد حصلت على درجة تقدير مرتفع، وكانت أعلى فقرة حصلت على درجة صعوبة مرتفعة تنص على أن «كبر حجم مادة المنهاج المدرسي يجعل المعلم يبتعد عن استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم»، بينما الفقرة(١٦) التي تنص على أن «تعرض المفاهيم في المنهاج بشكل يجعل المعلم يستغني عن استخدام الحاسوب» قد حصلت على درجة تقدير متوسط.

وهذا يعني أن من أهم الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي ومعلماته نحو استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم كبر حجم المنهاج المدرسي، وطبيعة المواضيع التي يتطرق إليها المنهاج المدرسي لا تشجع على استخدام الحاسوب، بل تعزيزه للأساليب التعليمية التقليدية.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى كبر حجم منهاجي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي، وعدم تعزيز المنهاج لدور الحاسوب في التعليم، وتعزيز الوسائل التعليمية التعلمية التقليدية المحددة. ويرى الباحث أيضا أن قلة الأنشطة التي يمكن أن توظف من خلال الحاسوب، وطبيعة المواضيع التي يتطرق إليها كل من منهاجي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي لا تشجع المعلم على استخدامه أداة مساعدة في التعليم. حيث إن طبيعة المواضيع والأنشطة التي تعرض في كلا المنهاجين ومن خلال كبر حجمهما يجعلان المعلم يتجه إلى الوسائل التعليمية التعلمية التقليدية المحددة، التي تشكل عائقا كبيرا في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم.

وعند الموازنة بين هذه النتائج، وبين نتائج الدراسات السابقة، تبين وجود اتفاق مع بعض نتائج دراسة أبو عمر(١٩٩٨) التي أشارت إلى ضعف الكتاب المدرسي.

المجال الثالث: الصعوبات المتعلقة بالظروف المدرسية:

الجدول(٥)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين والمعلمات لفقرات استبانة الصعوبات التي تواجههم في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم

ƕɯþqlle	ƕƓƨdlle ƕǏŊǝDŽlle	ƱƨNjƚDŽlle ǏƓƑƨƟlle	gøÁGȞöä Ȍ̀ƥ ǦƗèøÆƫä 8şÀŢǒÁǣ ǦÖŸǋƫä ğÁǣƶĤÔöä ȯÁƒ :ƨǰǒÅƥ	Ɫeø gÀÕÁöä
	ȒÁÁÁƞ	ěĐē,č	č,ĚČ	ǦǯÆƩä ğÁƑǓǬöä ÿäƑÁƥèÁǣ ǦèøÆƫä gøäåǕ ÿÁƭǪŁä ǦŸę .ⱢŸǋöä Ž äƺèÁƩäõ	
	ȒÁÁÁƞ	ěĐĎ,đ	č,đē	äƺèÁƩä ÿäƑÁƥèä ƨŸȝ ƙƭŸȜä ǦèøÆƫä ÀƖÆƞ ȝĐDzȊǩ ÿÆȝ .ⱢŸǋöä gÆȝÁÊƞ gäåǕ	
	ȒÁÁÁƞ	ěďđ,ď	č,Ďč	ÿäƑÁƥèä ƺǓ ǦèøÆƫä ÀƖÆƞ ȜÆö ǦƓŸè ğÁŁÁƟä gÀÛƗè .ⱢŸǋöä gÆȝÁÊƞ gäåǕ äƺèÁƩä	
	ÙèƺǬƞ	ěđČ	Ď,ċĐ	БǕ ȼDzǬȀ ǦèøÆƫä ÀƖÆƞ ǑȞƶ ǦèøÆƫä Ž ǦǴŸÛöä åäÆȝǕ gÀǯõ ǦǬǪÒƞ ȡƞ ǰÆǣ ǦŁÁö 8Àȡ Ž ÁŢǬǜÀƞ ƵǪǬƯ ȯŸ8ǪèÄ .ǦŁŸȞöä ǦŁƙŸǋöä ǰƞäƎöä ƨŸȝ ɃƺǪƠ	

	gäåǖ ǟɀèǞΣä ÿäÆǺǪèä ȯǞƒ Ž ƙȶŸȟţä ÆǞøÆǩ ĞŸę .ĻÆŸǬöä gÆʒǞÊŋ	ď,ċđ	ĕēČ,č	ʒǞǩÃŋ
	gäåǖ ǟɀèǞΣä ÿäÆǺǪèä ğäøǞƬŋ Ž ĻŸȟţä ǑÆŁüǩ ȤȞȓ .ĻÆŸǬöä gÆʒǞÊŋ	Ď,Ĕē	ĕĒĚ,đ	ʒǞǩÃŋ
	.ĻÆŸǬöä ôäÃɖʝ ĞDzǪǞţä ğǞƒƎöä ÃɀäɀǩÿÆʒ	Ď,ĔĐ	ĕĒĔ	ʒǞǩÃŋ
	ȄǞøÆǪŸö ĞĢèǞǞţä ĞÆDzÆǩäÃǪèɍä øǞÆǪǹä ʔŸʒ ĻŸȟţä gøÆę ÿÆʒ .ĻÆŸǬöä gÆʒǞÊŋ gäåǖ ǟɀèǞΣä ÿäÆǺǪèä ȯŸǹ ȸŋ	Ď,đĐ	ĕĒĎ	ǛèɀǪŋ
	ǟɀèǞΣä ÿäÆǺǪèä ɀǗ ĻŸȟţä ʔÆö ĞÆĢŸè ğǞŁǞΘä gÃÛÆè .ĻÆŸǬöä Ž	Ď,ċč	ĕđċ,ď	ǛèɀǪŋ
	.ǟɀèǞΣä ĘŸę ȸŋ ƙȶŸȟţä ȸŋ Ƙǯȭ gǞφǞȟŋ	Ď,čč	ĕđď,ď	ǛèɀǪŋ
	gäåǖ ǟɀèǞΣä ÿäÆǺǪèä Ž ĞĢŸÛöä ʔÆö ĞÆĢŸè ğǞŁǞΘä ÃɀäɀǩÆ .ĻÆŸǬöä gÆʒǞÊŋ	č,ĒĔ	ĕĐĐ,ē	ȒǞǺǞŋ
	ĻÆŸǬöǞǟ ǟɀèǞΣä ÿäÆǺǪèǞǟ ƙǞɀäÃǪöä ƙöşůÊţä ÿǞȶǪŁä ĞŸę .ĞĢŸÛöäş ƙȶŸȟţäş âøäÆţä ɃÃǞÆŋ ʔŸʒ ȿĢŸè ÃǪůǞ	Ď,đČ	ĕĒč,č	ǛèɀǪŋ
	ȮÔǞöä ȯŸǹ ǞŁØÆǞǞǩ ĞèøÆţä ȸŋ ÆŸÛɖ Ɣöä ʝŋäƎöä gÃǯȭ ʓǞǪφǖ ʔŸʒ ȿĢŸè ÃǪůǞ Ǟư ÛǞŏ ȭȶƬǞ ĻŸȟţä ǑȞʑ ɄèäøÆöä .ǟɀèǞΣä ȯŸǹ ȸŋ ǞƬȓÃʒ ȸȮɕ Ɣöä åäɀţä	ď,Čċ	ĕēč	ʒǞǩÃŋ
	ÆȞĢÆè ĻÆŸǬöä Ž ǟɀèǞΣä ÿäÆǺǪèä ʝǖ ȸŋ ĻŸȟţä ȣɀơ .ĞÆφǞÊφɋä ĞȣĢÔöä ȸʒ ĞÆȶÆŸǬöä ĞÆŸȶȞöä	č,ēĒ	ĕĐĒ,ď	ȒǞǺǞŋ
	ʒÆɀǞöä ʔɀǪÊţä ğäǣ ĞÆäɀèǞΣä ĞÆäǞȞöä ĞÆȶÆŸǬöä ʝŋäƎöä ĞŸę .ĻÆŸǬöä Ž ǞƬŋäÆǺǪèä ȸȮɕ Ɣöä	ď,ċċ	ĕēċ	ʒǞǩÃŋ
	ĞŋÆǺǪÊţä ʝŋäƎöä ĘɀäÃǩ Ɣöä ğäǞÎǞöäş ĞöåʝǞ åɀDzş gøÆφ .ĻÆŸǬöä Ž	Ď,ĔĒ	ĕĒĚ,ď	ʒǞǩÃŋ
	gÃŁǞDz ʝŋäǞǞ øǞÆǪǹä ƂǕ ɃåůǞ ǟɀèǞΣä gÃƬDzǕ øɀÛǩ .ĞÆöǞʒ ĞǞåǞŋ ĞÃŸȮǩ ƂǕ ɃåůǞ äØŁş ÛgÃƬDzǬö	Ď,ēĔ	ĕĒĒ,ē	ʒǞǩÃŋ
	ĞÆŸȮöä ĞDzøÆöä	Ď,ďČ	ĕđē,č	ǛèɀǪŋ

يتبين من الجدول(٥) أن الفقرات(٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٣) قد حصلت على درجة تقدير مرتفع، في حين إن الفقرات(٢٠، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٨) والدرجة الكلية قد حصلت على درجة تقدير متوسط، بينما حصلت الفقرات(١٧، ١٨، ١٩، ٢٧، ٣٠) على درجة تقدير منخفض.

ويرى الباحث أن أكثر الفقرات التي حصلت على درجة صعوبة مرتفعة تمثلت في الفقرة(٢٩) التي نصها «كثرة البرامج والأنشطة التي يُطلب من المدرسة تنفيذها خلال الفصل الدراسي»، والتي تشكل صعوبة أمام معلم العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي في إنتاج الأنشطة والمواد التي يمكن عرضها من خلال استخدام الحاسوب، كما يعزو الباحث هذه النتائج إلى قلة تدريب المعلمين على استخدام الحاسوب، وبالتالي يقلل من مهاراته، ويجعله غير قادر على اختيار الإستراتيجية المناسبة للتعليم من خلال استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم. وأيضا قلة البرامج التعليمية التي يمكن الاستعانة بها في حصص العلوم والرياضيات وندرة النشرات التي قد تساعدهم في توظيفها في التعليم، إضافة إلى اتجاهات المعلم السلبية نحو استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم.

كما يعزو الباحث هذه النتائج إلى عدم توافر أجهزة الحاسوب والمواد اللازمة لعملية العرض داخل الغرفة الصفية، وأيضاً الظروف التي يمر بها التعليم في فلسطين تجعل المعلم يقدم المعلومة دون النظر إلى التقنية التي يستخدمها، حيث يكون هدفه إنهاء المنهاج المدرسي.

وعند الموازنة بين هذه النتائج ونتائج الدراسات السابقة، تبين وجود اتفاق مع بعض نتائج دراسة لوفليس (Loveless، ١٩٩٦)، ودراسة عبد الله والسويدي (١٩٩٢)، ودراسة طوالبة(١٩٩٧)، التي أشارت إلى أن أهم الصعوبات تتمثل في اتجاهات المعلمين والطلبة السلبية نحو استخدام الحاسوب وسيلة تعليمية تعلمية.

أما أقل فقرة في هذا المجال حصلت على درجة تقدير منخفض، فكانت الفقرة رقم(١٩)، أي أن معلم العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي لا يواجه صعوبة فيها، وتنص على أن "سيطرة اتجاهات سلبية لدى مدير المدرسة نحو استخدام الحاسوب في التعليم". ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة هو الشخص المسؤول بالدرجة الأولى عن التعليم فيها، وبالتالي أكثر حرصاً على تحقيق ذلك، فربما يدعو المعلمين لاستخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم وذلك من خلال اللقاءات والاجتماعات، إضافة إلى إطلاعهم على أحوال المدرسة وظروفها. كما أنه غير مسؤول عن تأليف منهاجي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي اللذين يخلوان من الأنشطة المعززة لاستخدام الحاسوب في التعليم.

الدرجة الكلية:

الجدول(٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات الاستبانة

ğ ȓȦDzţă	Ȕěȥǭţă ŸȦÊΣă	8ăȂUȓă Ƀøǻǯţă	ǦȂȥȦţă ǦǤÊȂöă	ǦDZøǼöă	ǼǮǩȂǬöă
ǦȦÔöă ǦǼǤöă	Ď,ĒĚ	ċ,ĒēĎ	ĕĒĐ,ē	3ȦǩȂŋ	č
ȔěøǼţă ǯȦȚȦţă	Ď,ēĎ	ċ,ĚċČ	ĕĒđ,đ	3ȦǩȂŋ	Č
ǦǼěøǼţă 8şȂŢöă	Ď,ďČ	ċ,ĒċĒ	ĕđē,č	Ȕěȥǭŋ	Ď

يتضح من الجدول(٦) أن الصعوبات المتعلقة بالمجالات الثلاثة مرتبة من حيث درجة الصعوبة، حيث أن المنهاج المدرسي حصل على أعلى درجة صعوبة حيث بلغ المتوسط الحسابي له(٣,٨٣)، تليه الصعوبات المتعلقة بمجال البيئة الصفية الذي حصل على متوسط بلغ(٣,٧٩) وهي درجة صعوبة مرتفعة، ثم مجال الصعوبات المتعلقة بالظروف المدرسية الذي حصل على متوسط بلغ(٣,٤١) وهي درجة صعوبة متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن المنهاجين المدرسيين للعلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي، فيهما معلومات كثيرة وبعض مستوياتهما فوق مستوى الطالب، إضافة إلى أن طبيعة الأنشطة وعرضها تخلو من استخدام وسائل التعلم الحديثة كالحاسوب، كما أن البيئة الصفية وصغر حجم الصف، موازنة مع أعداد الطلبة، وعدم تجهيز الغرف الصفية بالمواد التي تساعد في عملية استخدام الحاسوب لعرض المعلومات والمفاهيم العلمية، ساهمت في وجود صعوبات كبيرة تواجه معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم، وذلك في مجالي المنهاج المدرسي والبيئة الصفية.

أما فيما يتعلق بالصعوبات التي تندرج في مجال الظروف المدرسية التي حصلت على(٣,٤١)، فهي درجة صعوبة متوسطة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن إمكانات المدارس لم تصل إلى الحد المطلوب، حيث إن الصعوبات ما زالت موجودة، ويتمثل أهمها في قلة أجهزة الحاسوب في المدارس، والمواد المساندة، وتأهيل المعلمين وتدريبهم على كيفية استخدامه، إضافة إلى عدم توافر البرمجيات اللازمة، وأن اتجاه المعلم نحو استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم ما زالت منخفضة.

وعند الموزانة بين هذه النتائج، وبين نتائج الدراسات السابقة، تبين وجود اتفاق بينها وبين بعض نتائج دراسة كيني(Kenny، ١٩٩٦)، التي أشارت إلى أن التدريس بمساعدة الحاسوب غير فعال في زيادة التحصيل. كما اتفقت هذه النتائج مع بعض نتائج دراسة لوفليس(Loveless، ١٩٩٦)، التي أشارت إلى وجود مشكلات تتعلق بالنظام المدرسي، وأخرى باستخدام الحاسوب وسيلة تعليمية تعلمية في المدارس.

واتفقت أيضا مع بعض نتائج دراسة سلامة(١٩٩١)، ودراسة أبو عمر(١٩٩٨)، ودراسة المصري(١٩٩٧)، ودراسة وايت(White،١٩٩٣)، التي خرجت جميعاً بقلة عدد أجهزة الحاسوب وقلة توافر البرمجيات. وتعارضت مع هذه الدراسات في إشارتها إلى قلة اهتمام إدارة المدرسة باستخدام الحاسوب في التعليم، بينما الدراسة الحالية أشارت إلى أن الصعوبات العائدة إلى الظروف المدرسية قد حصلت على درجة صعوبة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني مع المناقشة:

لقد نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي:

هل لنوع المعلم(ذكر، أنثى) اختلاف في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله، تعزى لمتغير النوع(ذكر، أنثى).

ولفحص هذه الفرضية المتعلقة بالسؤال الثاني، استخدم الباحث اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين Independent- t- test، والنتائج يوضحها الجدول(٧):

الجدول(٧)

نتائج اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين حسب متغير النوع(ذكر، أنثى)

ȯÅDzţä	(đČ =ȷ)øźǒæ		(ēĒ =ȷ) ǫÅǫǕ		(ğ)ĞtĿę	*ĠöŕÆöä
	Ǜèźǫţä ŸÅÊΣä	8äÀUŕä ƁøÅĦţä	Ǜèźǫţä ŸÅÊΣä	8äÀUŕä ƁøÅĦţä		
ĞÆÅÔöä ĞÅÆĠöä	Ď,ēĒ	ċ,Ēēċ	Ď,Ēď	ċ,ĒēĐ	Č,ċčē	ċ,Ďċđ
ȗèøÆţä ʒÅŢÅţä	Ď,ēĚ	ċ,Ēċč	Ď,ĒĚ	Č,ċčċ	ċ,đēĎ	ċ,ďĚđ
ĞÆèøÆţä 8şÅŢöä	Ď,ďĒď	ċ,Ēčċ	Ď,Ďē	ċ,đĚĚ	ċ,ĒĚĚ	ċ,ďčđ
ĞÆŸÒöä ĞDZøÆöä	Ď,đĚ	ċ,đčĎ	Ď,ĐĚ	ċ,đĒď	ċ,ĚĒč	ċ,ĎĎč

.(ċ,ċĐ= α)ĠöŕÆöä ʔźǫÊŋ ÆÅʒ ÅÆəÅÔǵǕ Ġöäå*

يتضح من الجدول(٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في الدرجة الكلية والمجالات الثلاثة للصعوبات التي تواجه معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي ومعلماته نحو استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم في رام الله وضواحيها تعزى لمتغير النوع، وذلك لأن مستوى الدلالة أكبر من(٠,٠٥).

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن كلا الجنسين من المعلمين يخضعون للظروف نفسها، فإذا ما أرادت وزارة التربية والتعليم تنفيذ تدريب حول استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم، فإنها لا تميز بين معلم ومعلمة. وهذا يعني أن آراء المعلمين والمعلمات متساوية في نظرتهم للصعوبات التي تعترضهم في أثناء استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم.

وعند الموازنة بين هذه النتائج، وبين نتائج الدراسات السابقة، تبين وجود تعارض بينها وبين بعض نتائج دراسة عبد الله والسويدي(١٩٩٢) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على الصعوبات التي تواجههم في استخدام الحاسوب بالتعليم تعزى لمتغير الجنس. كما تعارضت مع دراسة أبو زعرور(٢٠٠٣).

واتفقت نتائج الدراسة الحالية بالنسبة لمتغير النوع مع بعض نتائج دراسة بادي(٢٠٠١) في عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث مع المناقشة:

لقد نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي:

هل للمؤهل العلمي(دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) اختلاف في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب كأداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص هذه الفرضية المتعلقة بالسؤال الثالث، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) والنتائج يوضحها الجدول(٨):

الجدول(٨)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجالات الصعوبات التي تواجه معلم الصف العاشر الأساسي في الحاسوب والدرجة الكلية حسب متغير المؤهل العلمي

*ǦöɍǼöǟ	(8)Ǧʈǡę ǴǤèʐHʊţǟ	Ȕèʐǫŋ ğȦȞǟȦţǟ	ğȦDzǿǻ ǴȦΣǟ	ğȦȞǟȦŋ ţʐʈf 8ǟȦUɍǟ	ȸȦǦǪöǟ ǿǼÔŋ	ğ ɍȦDzţǟ
ċ,ēċď	ċ,čČĚ	ċ,ČĎđ	č	ċ,čĒČ	ƙǟ ğȦʒʐʈDzţǟ	ǦȦǼǦöǟ ǦȨȦÔöǟ
		ċ,đčČ	ČďĐ	ēĚ,ĚĒĐ	Ōǹǟǻ ğȦʒʐʈDzţǟ	
			ČďĒ	Ěċ,čďđ	ţʐʈDzţǟ	
*ǦöɍǼöǟ	(8)Ǧʈǡę ǴǤèʐHʊţǟ	Ȕèʐǫŋ ğȦȞǟȦţǟ	ğȦDzǿǻ ǴȦΣǟ	ğȦȞǟȦŋ ţʐʈf 8ǟȦUɍǟ	ȸȦǦǪöǟ ǿǼÔŋ	ğ ɍȦDzţǟ
ċ,ċĐĚ	č,ēēđ	č,čēĒ	č	ď,ĐĒĐ	ƙǟ ğȦʒʐʈDzţǟ	ʓȦȚȦţǟ Ʉèǿǽţǟ
		ċ,ĒĚĎ	ČďĐ	ČČď,ĚČĐ	Ōǹǟǻ ğȦʒʐʈDzţǟ	
			ČďĒ	ČČĚ,ďēĚ	ţʐʈDzţǟ	
ċ,čēč	Č,čĒđ	ċ,đĎđ	č	Č,čĒč	ƙǟ ğȦʒʐʈDzţǟ	8ş ȦȚöǟ ǦȄèǿǽţǟ
		ċ,ďĚē	ČďĐ	Ēč,čđď	Ōǹǟǻ ğȦʒʐʈDzţǟ	
			ČďĒ	ĒĎ,ĐĎđ	ţʐʈDzţǟ	
ċ,đĚĒ	ċ,Ďđč	ċ,ČĎđ	č	ċ,ĎČč	ƙǟ ğȦʒʐʈDzţǟ	ǦDzǿǼöǟ ǦȄŸÒöǟ
		ċ,ďĎč	ČďĐ	đč,Đđē	Ōǹǟǻ ğȦʒʐʈDzţǟ	
			ČďĒ	đč,ēēċ	ţʐʈDzţǟ	

*ǿǟǻ ğǖȦÔǝș ǼȜ ǫʐȜƧ ǦöɍǼöǟ(α =ċ,ċĐ).

يتضح من الجدول(٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم في رام الله وضواحيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأن مستوى الدلالة أكبر من(٠,٠٥).

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن المعلم، وبصرف النظر عن المؤهل الذي يحمله، يتجه إلى الاهتمام بالحاسوب والإنترنت حيث إن هذه الأمور أصبحت تقنية العصر، كما أن المعلم الذي يحمل درجة الماجستير على علم ودراية بأهمية استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم، أما المعلم الذي يحمل درجة البكالوريوس فهو يمتلك المعرفة والخبرة في مجال استخدام الحاسوب، وهذا يعود إلى اهتمام الجامعات وإدراكها لضرورة أن يدرس للطالب مقررات تساهم في تحقيق ذلك كمقرر تكنولوجيا التعليم. كما أن المعلم الذي يحمل الدبلوم تخرج من معاهد المعلمين، وهو يخضع للتدريب من جانب وزارة التربية والتعليم على استخدام الحاسوب، كما تعمل وزارة التربية على تنفيذ البرامج التي تهدف إلى كيفية استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم، وبالتالي التغلب على الصعوبات التي تعترضهم، وهذا يبرر عدم وجود فروق في الصعوبات التي تعترضهم في مجال استخدام الحاسوب في التعليم.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع مع المناقشة:

لقد نص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي:

هل لعدد سنوات الخبرة(٥ سنوات فما دون، من ٦–١٠ سنوات، أكثر من ١٠سنوات) اختلاف في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ولفحص هذه الفرضية المتعلقة بالسؤال الرابع، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) والنتائج يوضحها الجدول(٩):

الجدول(٩)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجالات الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي في الحاسوب والدرجة الكلية حسب سنوات الخبرة

*ĞöɍÆöä	(8)ĞŧĿę ĞĞȅʐĦţä	Ȕȅʐǫŋ ğÅĦäÅţä	ğÅDZøå ĞÅÅΣä	ğÅĦäÅŋ ţʐŧƒ 8åÅŨɍä	øÆÔŋ ȸÅĞǪöä	ğɍÅDzţä
ċ,ēďď	ċ,ČđĔ	ċ,ČċĐ	č	ċ,čČċ	ƙå ğÅʒʐŧDzţä	ĞÆÅÔöä ĞÅÆĞöä
		ċ,đčČ	ČďĐ	Ĕċ,ċĎđ	Ǒǹäå ğÅʒʐŧDzţä	
			ČďĒ	Ĕċ,čďđ	ţʐŧDzţä	
*ċ,ċċĎ	Đ,ēēē	ď,ďēē	č	ē,ĔĒđ	ƙå ğÅʒʐŧDzţä	ʓÅŢÅţä ȔȅøÆţä
		ċ,Ēđč	ČďĐ	ČČċ,ĐČď	Ǒǹäå ğÅʒʐŧDzţä	
			ČďĒ	ČČĔ,ďēĔ	ţʐŧDzţä	
ċ,ČčĔ	č,ċēċ	Č,ċčđ	č	č,ċĐČ	ƙå ğÅʒʐŧDzţä	8ȿÅŢöä ĞÆȅøÆţä
		ċ,ďĔĎ	ČďĐ	ĒČ,ďēď	Ǒǹäå ğÅʒʐŧDzţä	
			ČďĒ	ĒĎ,ĐĎđ	ţʐŧDzţä	
ċ,ČČĒ	č,ČĒď	ċ,ĔČĐ	č	Č,ēĎċ	ƙå ğÅʒʐŧDzţä	ĞDZøÆöä ĞÆŸÖöä
		ċ,ďčČ	ČďĐ	đČ,ċĐċ	Ǒǹäå ğÅʒʐŧDzţä	
			ČďĒ	đč,ēēċ	ţʐŧDzţä	

*öåå ğÛÔÅÆå ÆÅʒ ŋÊǪʐɁ ĞöɍÆöä(α =ĐċĐ,ċ).

يتبين من الجدول(٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي في متوسطات الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجههم في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث كان مستوى الدلالة أكبر من(٠,٠٥).

إلا أن هناك فروقات في متوسطات مجال الصعوبات المتعلقة بالمنهاج المدرسي. ولمعرفة من تعود لصالحه هذه الفروق، استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ونتائج الجدول(١٠) توضح ذلك:

الجدول(١٠)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على مجال الصعوبات المتعلقة بالمنهاج المدرسي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

ğäɀÅè Čċ ȸŋ ÄǰõǗ	ğäɀÅèČċ-đ ȸŋ	ɈşåÀŧɀ ğäɀÅè Đ	gƎȠä ğäɀÅè åÆȝ
ċ,ĐĚĒċ	*ċ,ĐČēĚ	---------	ɈşåÀŧɀ ğäɀÅè Đ
*ċ,ĐČčĚ	---------		ğäɀÅèČċ-đ ȸŋ
---------			ğäɀÅè Čċ ȸŋ ÄǰõǗ

*ȯäå ǗÔǥÀȧÆ ȝÆ ȸÊɁʔ ɁäÆ ɌɁĞ(α =Đċ,ċ).

يتضح من الجدول(١٠) أن الفروق في الصعوبات التي تواجه المعلمين باستخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله في مجال المنهاج المدرسي كانت دالة إحصائياً بين(الذين لديهم ٥ سنوات خبرة فما دون، والذين لديهم من ٦–١٠ سنوات)، لصالح من لديهم ٥سنوات فما دون، وبين(من لديهم ٦–١٠ سنوات، ومن لديهم أكثر من ١٠ سنوات) ولصالح من لديهم خبرة من ٦–١٠ سنوات.

ويعزو الباحث هذه النتائج في الدرجة الكلية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة إلى توافر الحاسوب في معظم المنازل، إضافة إلى ذلك تقديم أوراق العمل والامتحانات مطبوعة واهتمام وزارة التربية والتعليم باستخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم، كل ذلك ساهم في عدم وجود فروق بين المعلمين تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

كما يعزو الباحث هذه النتائج في مجال الصعوبات المتعلقة بالمنهاج المدرسي، وحصول المعلم من ذوي الخبرة(٥ سنوات فما دون) وذوي الخبرة(من ٦–١٠ سنوات) إلى صعوبات أكثر من المعلم صاحب الخبرة(أكثر من ١٠ سنوات)، إلى طبيعة إعداد هذه الفئة وهم في مرحلة التعليم الجامعي، كما أن برامج تدريب المعلمين من جانب وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية،

والمراكز التربوية الأهلية ساهمت في إكساب المعلم المعارف والمهارات اللازمة في استخدام الحاسوب، كما ساهمت خبرتهم الكبيرة في مجال التعليم في تحليل المنهاج المدرسي، وتحديد مجالات استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم.

وعند الموازنة بين نتائج الدراسة الحالية، وبين نتائج الدراسات السابقة، يتضح وجود اتفاق بينهما وبين بعض نتائج دراسة وايت(White، ١٩٩٣)، التي أشارت إلى أن المعلمين الذين لا يمتلكون خبرة في التعليم والحاسوب لا يشجعون أو يستخدمون الحاسوب في المدارس.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس مع المناقشة:

لقد نص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي:

هل للمادة التي يدرسها المعلم(علوم، رياضيات) اختلاف في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله، تعزى لمتغير المادة التي يدرسها المعلم.

ولفحص هذه الفرضية المتعلقة بالسؤال الخامس، استخدم الباحث اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين Independent- t- test، والنتائج يوضحها الجدول(١١):

الجدول(١١)

نتائج اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين حسب متغير المادة التي يدرسها المعلم

ȯÅĎzţȁ	(Ēď =ɹ)ÿζŸʒ		(Ēď =ɹ)ğ ĂĿȐÀÅø		(ğ)ĜŧĿę	*ĞȍɼÆȍȁ
	Ùȅζ0ţȁ ŸÀÊΣȁ	8ȁÀŪɼȁ ɃøÀĿĦţȁ	Ùȅζ0ţȁ ŸÀÊΣȁ	8ȁÀŪɼȁ ɃøÀĿĦţȁ		
ĞĿÀÔȍȁ ĞÀĿĜȍȁ	Ď,ĒĐ	ċ,ĔĚč	Ď,ēĎ	ċ,ĒĒĒ	-ċ,đčē	ċ,ĐĎČ
ŪȅøÆţȁ ʓÀŢÀţȁ	Ď,Ēď	ċ,ēĒē	Ď,ĚĎ	ċ,Ěčċ	-Č,čďĐ	ċ,čČĐ
ĞĿȅøÆţȁ 8ŞÀȚȍȁ	Ď,ďĎ	ċ,đđē	Ď,ďČ	ċ,Ēďē	ċ,ČĚČ	ċ,ēďĚ
ĞĿŸÒȍȁ ĞDZøÆȍȁ	Ď,Đē	ċ,đĎċ	Ď,đď	ċ,đēċ	-ċ,ďĔċ	ċ,đčĐ

*Ğȍȁ ÀĿÀÔğÙ ÆÀʒ ʔζÊŋ ĞȍɼÆȍȁ(α =ċ,ċĐ).

يتبين من الجدول(١١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في متوسطات الدرجة الكلية والمتوسطات للمجالات الثلاثة للصعوبات التي تواجه معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي ومعلماته نحو استخدام الحاسوب في التعليم في رام الله وضواحيها، تعزى لمتغير المادة التي يدرسها المعلم، حيث كان مستوى الدلالة أكبر من(٠,٠٥).

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى الفئة التي يتعامل معها معلم الرياضيات وهي الفئة نفسها التي يتعامل معها معلم العلوم وهي طلبة الصف العاشر الأساسي، وهذا أيضا يعني أن معلمي العلوم والرياضيات يخضعان للظروف نفسها والتسهيلات والإمكانات المقدمة من قبل المدرسة والتربية والتعليم فيما يتعلق بالحاسوب والمواد المساندة لعملية عرض المعلومات أمام الطلبة. وأيضاً وجود منهاج فلسطيني للعلوم والرياضيات.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس مع المناقشة:

لقد نص السؤال السادس من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي:

هل لموقع المدرسة(مدينة، قرية) اختلاف في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) في الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله، تعزى لمتغير موقع المدرسة.

ولفحص هذه الفرضية المتعلقة بالسؤال السادس، استخدم الباحث اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين Independent- t- test، والنتائج يوضحها الجدول(١٢):

الجدول(١٢)

نتائج اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين حسب متغير موقع المدرسة

ỏĀDzţā	(čĚ =ɉ)ǦΛΛÆɳ		(ČČĚ =ɉ)ǦΛÀę		(ğ)ǦtƗę	*ǦöɍÆöā
	Ùèzϙţā ŸĀÊΣā	8āÀƲɍā ɃøĀƗĦţā	Ùèzϙţā ŸĀÊΣā	8āÀƲɍā ɃøĀƗĦţā		
ǦƗĀÔöā ǦĀƗǦöā	Ď,ēč	ċ,ĒĐď	Ď,ĒĚ	ċ,ĒĚĎ	ċ,ČĚČ	ċ,ēďĚ
ɄèøÆţā ǯĀƮΛţā	Ď,ēĎ	Č,ċĒċ	Ď,ēď	ċ,ēđċ	-ċ,ċđč	ċ,ĚĐċ
ǦƗèøÆţā 8şÀŢöā	Ď,đĒ	ċ,ĐĚĚ	Ď,Ďđ	ċ,Ēčċ	č,ČĐĎ	*ċ,ċĎĎ
ǦƗŸÒöā ǦDZøÆöā	Ď,Ēď	ċ,đĒċ	Ď,Đē	ċ,đďē	Č,ččč	ċ,ččď

.(ċ,ċĐ= α)ǦöɍÆöā ɁzϙÊɳ ÆΛʒ ĀƗəĀÔǵǓ Ǧöāǻ*

يتبين من الجدول(١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في متوسطات الدرجة الكلية والمتوسطات لمجالي البيئة الصفية والمنهاج المدرسي للصعوبات التي تواجه معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله وضواحيها، تعزى لمتغير موقع المدرسة، حيث كان مستوى الدلالة أكبر من(٠,٠٥).

إلا أن الفروق كانت في مجال الظروف المدرسية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) ولصالح المعلمين والمعلمات في المدينة، لأن المتوسط الحسابي للمدينة كان أكبر من المتوسط الحسابي للقرية.

ويرجع الباحث هذه النتائج إلى أن المعلم عند التحاقه بمهنة التعليم، سواء كان عمله في القرية أو المدينة، يخضع للدورات التدريبية نفسها، ويزود بالنشرات من جانب وزارة التربية والتعليم الفلسطينية دون تمييز بين معلم في القرية أو معلم في المدينة. إلا أن الاختلاف بينهما تمثل في مجال الصعوبات المتعلقة بالظروف المدرسية ولصالح المعلمين في المدينة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن موقع المدرسة في المدينة قريب من وزارة التربية والمراكز الخدماتية والتعليمية الخاصة، إضافة إلى وجود العديد من المراكز والمؤسسات التربوية الأهلية في مركز المدينة، مما جعل فرصة استهداف المعلم في المدينة أكثر من غيره، كما ساعد المعلمين في امتلاك المواد والخبرات التي تؤدي إلى تحسين الظروف المدرسية في المدينة مقارنة مع القرية، وهذا الأمر جعل معلم العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي في القرية يواجه صعوبات أكبر من الصعوبات التي قد يواجهها المعلم في المدينة تجاه استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم، علماً بأن الظروف المدرسية تلعب دورا كبيرا في حجم هذه الصعوبات.

وعند الموازنة بين نتائج هذه الدراسة، وبين نتائج الدراسات السابقة، تبين أنها تتفق مع بعض نتائج دراسة علي(١٩٨٨)، التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجاباتهم تعزى لمتغير موقع المدرسة

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

١. تزويد المدارس بأجهزة حواسيب، وما يلزمها في عملية العرض كجهاز(ال سي دي)، وشاشة عرض.

٢. إعداد برنامج تدريبي هادف إلى إكساب معلمي الصف العاشر الأساسي المهارات اللازمة في استخدام برامج الحاسوب بعامة، وبرنامج(Power point)بخاصة في تصميم الأنشطة والمفاهيم العلمية لمادتي العلوم والرياضيات، حتى يتمكن المعلم من استخدامه وسيلة تعليمية تعلمية.

٣. قيام وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بتزويد معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي بالنشرات والنماذج الناجحة في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم، وذلك لتنمية مهارات المعلم، وتغير اتجاهاته السلبية تجاه الحاسوب واستخدامه في التعليم.

٤. عمل المعلمين على ملاءمة أنشطة المنهاج لمادتي العلوم والرياضيات للصف العاشر بحيث تكون مناسبة في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم.

٥. إجراء البحوث والدراسات التربوية المماثلة لهذه الدراسة للتعرف إلى الصعوبات التي تواجه معلمي التخصصات والمرحل الدراسية الأخرى في مختلف المناطق الفلسطينية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. إسماعيل، فادي(٢٠٠٣). البنية التحتية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم عن بعد. الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم عن بعد. دمشق من ١٥–١٧ يوليو. متوفر على الموقع http://ituarabic.org/E-Education تاريخ الدخول للموقع: ٢٠–٣–٢٠٠٦م.

٢. إطميزي، جميل(٢٠٠٧) مقدمة عن التعليم الإلكتروني. مركز أصدقاء فوزي كعوش للتميز بتكنولوجيا المعلومات. جامعة بوليتكنك الخليل. متوفر على الموقع http://elearning.ppu.edu/moodle/mod /resource/view.php?id= 828 تاريخ الدخول للموقع: ١٢–٢–٢٠٠٨م.

٣. الحربي، محمد(٢٠٠٦). مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمتخصصين. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٤. الحجي، أنس(٢٠٠٢). عقبات تحول دون تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات العربية. مجلة المعرفة، ديسمبر، العدد٩١، ص٤٥–٦٥.

٥. الخطيب، محمد(٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني في مدارس الملك فيصل: رؤية مستقبلية. ندوة التعليم الإلكتروني بمدارس الملك فيصل، الرياض، من ٢١–٢٣ أبريل. متوفر على الموقع http://www.psso.org.sa/arabic/ps solibrary/nadwa01/nadwat/ pdf/01.pdf. تاريخ الدخول للموقع: ٢٠–٣–٢٠٠٦م.

٦. الراشد، فارس(٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني واقع وطموح. ندوة التعليم الإلكتروني بمدارس الملك فيصل، الرياض، من ٢١–٢٣ ابريل. متوفر على الموقع http://www. psso.org.sa/arabic/pssolibrary/nadwa01/ nadwat/pdf/03.pdf. تاريخ الدخول للموقع: ١٢–٢–٢٠٠٦م.

٧. الرافعي، عمر(٢٠٠٢). المدرسة الإلكترونية: الحل في(المخلوط). مجلة المعرفة، ديسمبر، العدد٩١. ص٧٩–٨٩.

٨. سالم، أحمد(٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض، مكتبة الرشد.

٩. الشايب، أحمد(٢٠٠١). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لشبكة الإنترنت واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد– الأردن.

١٠. الشهري، فايز(٢٠٠٢). التعلم الإلكتروني في المدارس السعودية. مجلة المعرفة، ديسمبر، العدد٩١، ص٣٦-٤٣.

١١. صادق، علاء(٢٠٠٥). استعداد أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي لتطوير واستخدام التعليم الإلكتروني. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: المؤتمر العلمي العاشر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة"، القاهرة، من ٥-٧ يوليو، ص١٢.

١٢. عبد الحميد، محمد(٢٠٠٥). البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم. القاهرة، عالم الكتب.

١٣. عبد الحميد، محمد(٢٠٠٥). فاعلية تصميم مقرر الكتروني في العلوم المطورة للمرحلة الإعدادية لتنمية مفاهيم التربية التكنولوجية. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: المؤتمر العلمي العاشر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة"، القاهرة، ص٢٧-٣٠.

١٤. عبد الحميد، محمد(٢٠٠٥). منظومة التعليم عبر الشبكات. القاهرة، عالم الكتب.

١٥. عبد المنعم، إبراهيم(٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني في الدول النامية: الآمال والتحديات. الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتعليم عن بعد، دمشق، من ١٥-١٧ يوليو. متوفر على الموقع http://ituarabic.org/E-Education تاريخ الدخول للموقع: ٢/٤/٢٠٠٦م.

١٦. عزمي، نبيل(٢٠٠٦). كفايات المعلم وفقاً لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد. المؤتمر الدولي للتعلم عن بعد، جامعة السلطان قابوس، مسقط، من ٢٧- ٩ مارس. متوفر على الموقع http://www.icode-oman.com/research_a.html تاريخ الدخول للموقع: ٢/٤/٢٠٠٦م.

١٧. العويد، محمد والحامد، عبد الله(٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض: دراسة حالة. ندوة التعليم الإلكتروني بمدارس الملك فيصل، الرياض من ٢١-٢٣ ابريل. متوفر على الموقع http://www.psso.org.sa/ara bic/pssolibrary/nadwa01/nadwat/ppt/15.ppt تاريخ الدخول للموقع: ٢٠-٣-٢٠٠٦م.

١٨. الغراب إيمان(٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني: مدخل إلى التدريب غير التقليدي. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

١٩. االهيتي، عبد الستار(٢٠٠٦). التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني. المؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني. البحرين، من ١٧-١٩ أبريل.

٢٠. مازن، حسام محمد(٢٠٠٤). مناهجنا التعليمية وتكنولوجيا التعليم الإلكتروني والشبكي لبناء مجتمع المعلوماتية العربي- رؤية مستقبلية. المؤتمر العلمي السادس عشر، من ٢١-٢٢ يوليو، جامعة عين شمس، ص١٥-٥٦.

٢١. المبارك، أحمد(٢٠٠٤). أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية "الإنترنت" على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.

٢٢. المبيريك، هيفاء(٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني: تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح. ندوة مدرسة المستقبل. جامعة الملك سعود، كلية التربية، من ٢٢-٢٣ أكتوبر. متوفر على الموقع http:// www.ksu.edu.sa/seminars/future-school/index2.ht تاريخ الدخول للموقع: ٢٠٠٦/٢/٢٣م.

٢٣. المحيسن، إبراهيم وهاشم، خديجة(٢٠٠٢). المدرسة الإلكترونية: "مدرسة المستقبل دراسة في المفاهيم والنماذج". ندوة مدرسة المستقبل. جامعة الملك سعود، من ٢٢-٢٣ أكتوبر. متوفر على الموقع http://www.ksu.edu.sa/seminars/future-school/index2.html تاريخ الدخول للموقع: ٢٠٠٦/٣/١٧م.

٢٤. الموسي، عبد الله(٢٠٠٢). التعليم الإلكتروني: مفهومه، وخصائصه، وفوائده وعوائقه. ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، ٢٢-٢٣ أكتوبر. متوفر على الموقع http:// wwww.ksu.edu.sa/seminars/future-school/Papers/AbdullahEtergy Paper.rtf تاريخ الدخول للموقع: ٢٠٠٦/٣/٢٨م.

٢٥. الموسى، عبد الله(٢٠٠٧). متطلبات التعليم الإلكتروني. المؤتمر التربوي ٣٦(التعليم الإلكتروني: آفاق وتحديات). الكويت ١٧-١٩ مارس ٢٠٠٧م. متوفر على الموقع http://www.moalem.org/default.aspx تاريخ الدخول للموقع: ١٢-٢-٢٠٠٨م.

٢٦. الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد(٢٠٠٥). التعليم الالكتروني: الأسس والتطبيقات. الرياض: دار العبيكان.

٢٧. الفنتوخ، عبد القادر، والسلطان، عبد العزيز(٢٠٠٠). الإنترنت في التعليم: مشروع المدرسة الإلكترونية. رسالة الخليج العربي، العدد ٧١، السنة(٢٠)، ص ٧٩-٨١.

٢٨. الهرش، عايد(١٩٩٩). استخدام شبكة الإنترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلبة والموظفين الإداريين بجامعة اليرموك. مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، العدد ١٤، ص: ٢٩-٥٢.

٢٩. الهرش عايد، وجوارنة، طارق(٢٠٠٤). واقع استخدام معلمي البادية الشمالية الغربية لمهارات الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، العدد ١٠١، ص١٤٥-١٨٣.

٣٠. همشري، عمر وبوعزة، عبد المجيد(٢٠٠٠). واقع استخدام شبكة الإنترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس. مجلة دراسات، الأردن، ٢٧(٢)، ص٣٢٨ –٣٤٢.

٣١. وزارة التربية والتعليم العلي الفلسطينية(٢٠٠٦). أخبار ونشاطات الوزارة. متوفر على الموقع http://www.mohe.gov.ps/news/archives/december.html#7 تاريخ الدخول للموقع: ١٣-٢-٢٠٠٨م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

32. ***Waterhouse, S.(2003) The Power of E-Learning, The Past, The Present, and The Future. ETEXOMAN, Muscat, Oman, October 22-24, P: 27-49.***
33. ***Abdelrahem, A. & Al Musawi, A.(2003). Instructional uses of Internet services by Sultan Qaboos University faculty Members(Part1),. International Journal of Instructional Media,. Vol.30, No1, pp: 45-57, USA: Connecticut..***
34. ***Allehaibi, M.(2001). Faculty adoption of Internet technology in Saudi Arabian universities, PhD, Florida State University. Available: http://www.sssgrp.com/Menu/Di ssAbstracts /InnovationDiffusion/Allehaibi.htm. retrieved on: 12/4/2007.***
35. ***Fallon C., & Brown S.(2003). E-Learning Standards: A Guide to Purchasing, Developing, and Deploying Standards-Conformant E-Learning. CRC Press LLC,2000 N.W. P:4.***
36. ***Wang, Y., & Cohen, A.(2000). Communication and Sharing in Cyberspace University faculty use of internet resources. International Journal of Instructional Media,. Vol.6, No4, pp:303-312.***

مدى امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات

د. حسن عبد الله النجار*

أ. سامح جميل العجرمي**

*ÜèǪÅæ ǩȮȚȰȚƵǅÅ ȧǪȚǾȮäĿ äƫÊȦǼÅ ǻȚǽÛ ǅǕǊǦǨ äɉǫȩȮǤÛ ɖĄÂǥ.

**ŊǪÅƵÊǪƘ ǩȮȚȰȚƵǅÅ ȧǪȚǾȮäĿ äƫÊȦǼÅ ǻȚǽÛ ǅǕǊǦǨ äɉǫȩȮǤÛ ɖĄÂǥ

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرُّف مدى امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات. وقد استخدم الباحثان استبانة مكونة من(٦٩) فقرة موزعة على أربعة مجالات، طُبِّقت على عينة مكونة من(٨٢) محاضراً، واستخدمت المتوسطات الحسابية والنسبية، واختبار(ت)، وتحليل التباين الأحادي، لتحليل استجابات العينة، وقد أظهرت النتائج أن المحاضرين يمتلكون كفايات التعلم الإلكتروني في مجال أساسيات استخدام الحاسوب بنسبة(٨٢٪)، وفي خدمات الشبكة(٧٦٪)، وفي تصميم المقررات الإلكترونية وبنائها(٦٦٪)، وفي إدارة المقررات الإلكترونية(٦٤٪)، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دالة إحصائية في درجة امتلاك الكفاية تعزى لمتغير المؤهل، أو الكلية، في حين ظهرت فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة على جميع مجالات الدراسة، باستثناء مجال أساسيات استخدام الحاسوب، ولصالح أصحاب الخبرة(٥) سنوات فأكثر، مقابل أصحاب الخبرة أقل من(٥) سنوات. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات، منها عقد دورات تدريبية نوعية للمحاضرين لإكسابهم كفايات التعلم الالكتروني.

Abstract:

The study aimed at identifying the mastery level of e-learning competencies among Al-Aqsa University instructors in the light of some variables. The two researchers designed and used a sixty - nine item questionnaire divided into four main domains on a sample consisting of(82) instructors. Arithmetic means, percentages, t-test, and one way ANOVA were used to analyze the subjects' responses on the questionnaire. The study findings were as follows: the subjects possess e-learning competencies in the domain of using PC basics with a percentage of(82%), network services(76%), designing courses online(66%), and administrating electronic courses(64%). Additionally, there were no statistically significant differences in the competencies mastery level due to qualifications or faculty variables. But there were statistically significant differences due to years of experience on all the study domains with the exception of PC basics. Instructors who have more than(5) years of experience are better than those with less than(5) years of experience. The study reached some recommendations the most important of which is holding training courses for instructors to equip them with the knowledge and competencies necessary for e-learning.

مقدمـة:

في ظل التطور السريع والمتزايد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بدأت المؤسسات التربوية بمراجعة أهدافها وممارساتها، بل أصبحت تبحث عن أنسب الأساليب وأفضل الأنماط التي يمكن أن تقدم من خلالها خبرات تعليمية لطلابها، بدلاً من الأساليب المتمركزة على الذاكرة والتلقين.

وفي هذا الإطار بدأ التفكير الجاد لابتكار أنظمة لنقل المعلومات وعرضها، وتداولها والحصول عليها، اعتماداً على تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة. ومن بين تلك الأنظمة التي ظهرت في السنوات الأخيرة التعلم الإلكتروني، والتعليم بوساطة الإنترنت، والكتاب الإلكتروني، والتعلم بالمراسلة، والتعلم الافتراضي، والتعلم عبر الشبكات(المحيسن، وهاشم: ٢٠٠٢: ٥)، وغير ذلك من الأنظمة التي تساعد المتعلم على التعلم في المكان الذي يريده، وفي الزمان الذي يلائمه ويفضله، وبالشكل والمحتوى المناسبين، وبدون الالتزام بالحضور إلى قاعات التدريس في أوقات منظمة، وبتوافر تلك الأنماط الحديثة بدأت المؤسسات التعليمية عملية تصميم تعليم متكامل قائم على استخدام تلك الأنظمة.

ويعد التعلم الإلكتروني المصطلح الأكثر شهرة وتداولاً، والقادر على سبق أنماط التعليم المعاصرة الأخرى، كما ثبت أنه الأوفر في النفقات، والأسرع في الاستجابة لمتطلبات العصر(الحجي: ٢٠٠٢: ٤٥)، إضافة إلى استخدام تقنيات مثل الصوت، أو الأشرطة السمعية البصرية، ومقاطع الفيديو، أو تداول المعلومات والبيانات، عن طريق البريد الإلكتروني، ومواقع شبكة الإنترنت، وحدوث المواجهة الشخصية أحياناً عبر مؤتمرات الفيديو(الشهري: ٢٠٠٢: ٣٦).

وتشير الدراسات إلى أن التعلم الإلكتروني من التقنيات التي سيزداد استخدامها في السنوات القادمة، حيث يتوقع أن يتضاعف عدد مستخدمي هذه التقنية، وأن يرتفع الاستثمار في هذا المجال عام(٢٠١٠) ليصل إلى(١١,٥) بليون دولار سنوياً(إسماعيل: ٢٠٠٣).

وقد مرَّ التعلم الإلكتروني بمراحل مختلفة في تطوره، تمثلت المرحلة الأولى بالتعلم عن بعد عن طريق استثمار الإذاعة لبث برامج تعليمية، حتى أصبح ما يعرف بالتعلم عن بعد باستخدام حقائب التدريب والتعليم، وظهور الجامعات المفتوحة التي تقدم التعليم عن بعد، أما المرحلة الثانية فقد استخدمت التعليم المعتمد على الحاسوب في مطلع الثمانينيات

من القرن الماضي، فظهر التعليم المعزّز بالحاسوب، والتعليم المدار بالحاسوب، واستخدام الحاسوب مادة تعليمية، واستخدامه أداة، وتمثلت المرحلة الثالثة باستخدام التعليم المعتمد على تقنية الإنترنت، فقدمت البريد الإلكتروني، والقوائم البريدية وبرامج المحادثة، والتحاور بالصوت والصورة، والأبحاث المعززة بالحاسوب، وأخيراً جاء التعلم الإلكتروني، وهو يختلف عن التعليم المعتمد على الإنترنت، في أنه يضيف إليها أدوات، يتم فيها التحكم في تصميم عملية التعليم والتعلم وتنفيذها(الفنتوخ، والسلطان: ٢٠٠٠: ٧٩–٨٠).

وهناك كثير من الجامعات التي أصبحت تتبنى نوعاً من أدوات التعلم الإلكتروني، حتى غدا شائعاً في الاستخدام، فوُضعت المقررات والمواد التعليمية بشكل كامل على المواقع الإلكترونية، أو بشكل جزئي، ليتمكن الطلبة من الالتحاق ببرامج تلك الجامعات، أو الاعتماد عليها جزئياً لاستيفاء بعض المتطلبات العامة.

ويرى الحجي(٢٠٠٢: ٤٥) أن التعلم الإلكتروني سيكون الأسلوب الأمثل والأكثر انتشاراً للتعليم والتدريب في المستقبل القريب، وذلك لحل مشكلة الانفجار في أعداد الطلبة الجامعيين، حيث سيتيح فرص التعليم على نطاق واسع لمختلف فئات المجتمع بغض النظر عن الجنس والعرق والزمان والمكان، ومن هنا أصبحت النظم التعليمية مطالبة بمواكبة هذا التطور بفكر تربوي جديد، واستراتيجيات متطورة، وذلك لإعداد أجيال مؤهلة بكفايات التعامل مع هذه المتغيرات.

ويتطلب نجاح التعلم الإلكتروني تعاوناً مثمراً، وجهوداً مميزة في التخطيط والتطوير السليم للمقررات الدراسية، وعدم نقل أساليب ومحتوى المقرر الاعتيادي إلى المقرر الإلكتروني مباشرة، إذ إن التحول من التعليم الاعتيادي إلى التعلم الإلكتروني عادة ما يتطلب تحولاً متزايداً وتدريجياً، ولم يحدث أن تحول المعلمون فوراً، ولكن يمكن أن يحدث التحول في شكل وصياغة محتوى المقررات، لكي تُقدم في بيئة التعلم الإلكتروني، إضافة إلى إعداد وتأهيل المعلمين والطلبة.(Waterhouse، Shirley; ٢٠٠٣، ٤١)

ويشار إلى أن هناك كفايات فنية وتربوية ومعارف سابقة لابد أن يمتلكها المعلم، كي يتفاعل مع المواقع التعليمية وأدواتها، وأن يتواصل مع الطلبة باستخدام التفاعل المتزامن أو غير المتزامن، ويتفاعل مع المحتوى المقدّم عبر هذه المواقع(عزمي: ٢٠٠٦).

وقد أطلقت الحكومة الفلسطينية مبادرة التعلم الإلكتروني الفلسطيني في ٢٠٠٥/٦/٢٣م، وهدفت إلى تحسين نوعية التعليم الفلسطيني وجودته، من خلال تعزيز دور التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وتكاملية محاور عدة منها: تنمية المناطق التعليمية، وتطوير المنهاج الإلكتروني، وبناء الشبكة التعليمية، إضافة إلى تطوير صناعة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والتعلم مدى الحياة، وإدارة التغيير. وفي نهاية عام(٢٠٠٦م)، أعلن عن بدء التطبيق الفعلي لمشاريع مبادرة التعليم الإلكتروني(وزارة التربية والتعليم

العالي الفلسطينية: ٢٠٠٦)

وقد بدأت جامعة الأقصى بغزة – كغيرها من الجامعات – بتوفير التعلم الإلكتروني لمحاضريها ولطلبتها، فأصبحت هناك مواقع تعليمية تتيح للمحاضر تصميم مقرراته بالشكل الإلكتروني، مع توافر إمكانية وصول الطلبة من خلال الشبكة لهذا المقرر من على موقع الجامعة، الأمر الذي يتطلب أن يمتلك المحاضر كفايات التعلم الإلكتروني بشكل فعلي، من هنا تأتي هذه الدراسة للوقوف على مدى امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة:

يعتمد نجاح التعلم الإلكتروني – بدرجة كبيرة – على امتلاك المحاضرين للكفايات الخاصة بهذا النوع من التعلم، وقدرتهم على تقديم هذا النوع من التعليم الحديث للطلبة، وقد تمت مقابلة عدد لا بأس به من محاضري جامعة الأقصى، والاستفسار منهم حول التعلم الإلكتروني كمستحدث تكنولوجي، ومدى امتلاكهم لمهاراته، وقد أبدوا اهتماماً بالموضوع، وأكد معظمهم عدم امتلاكهم كفايات التعلم الإلكتروني التي تمكنهم من بتوظيف التعلم الإلكتروني في التدريس الجامعي؛ كما روجعت الجهات المشرفة على التعلم الالكتروني في الجامعة حول الدورات التدريبية التي تلقاها المحاضرون في مجال التعلم الإلكتروني، فكانت الإجابة بعدم تلقيهم أية دورة في هذا المجال. وفي ضوء ذلك فكر الباحثان بإجراء دراسة تكشف عن مدى امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني.

أسئلة الدراسة:

١. **ما مدى امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني؟**
٢. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني تُعزى للمؤهل(دكتوراة، ماجستير)؟**
٣. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني تُعزى للخبرة(أقل من ٥ سنوات، ٥ سنوات فأكثر)؟**
٤. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني تُعزى للكلية(العلوم التطبيقية،**

العلوم الإنسانية، التربية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. وضع قائمة بالكفايات اللازمة لمحاضري جامعة الأقصى في نظام التعلم الإلكتروني، بحيث يمكن أخذها في الاعتبار عند تصميم برامج تدريب للمحاضرين في مجال التعلم الإلكتروني.
٢. تحديد مستوى امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني.
٣. الوقوف على امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني في ضوء متغيرات المؤهل والخبرة والكلية.
٤. تنمية وعي محاضري جامعة الأقصى بأهمية التعلم الإلكتروني، وتبصيرهم بالكفايات الخاصة به.
٥. الإسهام في تحسين الأداء التدريسي لمحاضري جامعة الأقصى وتطويره.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الآتي:

١. كونها إحدى الدراسات النوعية الجديدة في حدود علم الباحثين، والنادرة في مجال التعلم الإلكتروني.
٢. كونها تحدد كفايات التعلم الإلكتروني اللازمة للمحاضرين في جامعة الأقصى.
٣. قد تفيد المحاضرين بمساعدتهم على تحسين أدائهم التعليمي في ضوء كفايات التعلم الإلكتروني.
٤. قد تفيد الدراسة الإدارة المشرفة بجامعة الأقصى في تطوير أداء محاضريها استنادا إلى الكفايات التي وضعها الباحثان.
٥. قد تفيد المؤسسات التعليمية العليا التي لم تبدأ بعدُ باستخدام التعلم الإلكتروني في مجال التعليم.
٦. قد تفيد الباحثين في إجراء دراسات وبحوث تتكامل مع هذا الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يأتي:

- عينة من محاضري جامعة الأقصى من حملة الدكتوراة والماجستير، والعاملين في ثلاث كليات هي: العلوم التطبيقية، والعلوم الإنسانية، والتربية.

- اقتصار الدراسة على تقديرات محاضري جامعة الأقصى لمدى امتلاك كفايات التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم.
- أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

مصطلحات الدراسة:

- كفايات التعلم الإلكتروني: مستوى معين من المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تلزم أن يمتلكها المحاضر في جامعة الأقصى في مجال التعلم الالكتروني بهدف الوصول بالعملية التعليمية إلى درجة من الكفاءة والفاعلية.
- درجة امتلاك الكفاية: درجة امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني، التي تقاس بالدرجة التي يضعها المحاضر لنفسه في الأداة المعدة لهذا الغرض من الباحثين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

تناول الباحثان في هذا الجانب التعلم الإلكتروني من حيث التعريف، والأهداف، والمتطلبات، والأنواع، والمميزات، والتقنيات المستخدمة.

تعريف التعلم الإلكتروني:

يعرف الشهري(٢٠٠٢: ٣٦) التعلم الإلكتروني بأنه نظم تقديم(Delivery) المناهج(المقررات الدراسية) عبر شبكة الإنترنت أو شبكة محلية أو الأقمار الصناعية أو عبر الأسطوانات أو التلفاز التفاعلي للوصول إلى المستفيدين، ويرى الموسى(٢٠٠٢) أن التعلم الإلكتروني طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء أكان عن بعد أم كان في الفصل الدراسي. وترى كل من فالون وبراون Fallon & Brown، ٢٠٠٣، ٤) أن التعلم الإلكتروني مصطلح عالمي حديث للتعليم والتدريب الذي يُقدم بالحاسوب المعتمد على الشبكات. أما المبارك(٢٠٠٤: ٨) فيعرفه بأنه تعليم قريب من مفهوم التعليم المعتمد على الإنترنت، ولكنه يختلف عنه في أنه يستخدم تقنية الإنترنت، ويضيف إلى ذلك أدوات يتم فيها التحكم في تصميم عملية التعليم والتعلم وتنفيذها، فيكون هناك برنامج مثل WebCT أو Blackboard...الخ، وفيه تنقية تمكن

المعلم والمتعلم من إدارة التعليم والتعلم والتقويم. ويعرفه عبد الحميد(٢٠٠٥: ١٥) بأنه نظام تعليمي يستهدف توصيل الخدمة التعليمية إلى المتعلم في مكان تواجده بعيداً عن المعلم أو المؤسسة التعليمية، وفي الوقت الذي يناسبه. ويعرفه مازن(٢٠٠٤: ٢١) بأنه تقديم المعلومات والمعارف إلى المتعلم عبر جميع الوسائط الإلكترونية متضمنا شبكة Internet و Extranet والأقمار الصناعية، وأشرطة التسجيل، وأشرطة الفيديو التعليمية، وكذلك عبر الهاتف، والأقراص المصنعة بالليزر، واستخدام الحاسوب التعليمي.

- من الاستعراض السابق لتعريفات التعلم الإلكتروني المتعددة، يمكن استخلاص مجموعة من الحقائق الأساسية ذات العلاقة بالتعلم الإلكتروني وهي:
- التعلم الإلكتروني لا يهتم بتقديم المحتوى التعليمي فقط، بل يهتم بكل عناصر البرنامج التعليمي ومكوناتها من أهداف، ومحتوى، وطرائق تقديم المعلومات، وأنشطة، ومصادر تعلم مختلفة، وأساليب تقويم مناسبة.
- يعتمد التعلم الإلكتروني على آليات حديثة في الاتصال، مثل الإنترنت، والوسائط الإلكترونية المتعددة، والفيديو المتفاعل.
- التعلم الإلكتروني ليس هو التعليم عن بعد، فليس كل تعليم الكتروني لا بد أن يتم من بعد، ولكنه أحد أشكال التعليم عن بعد، ويمكن أيضاً أن يتم داخل جدران الفصل الدراسي بوجود المعلم.
- يدعم التعلم الإلكتروني مبدأ التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة.

أهداف التعلم الإلكتروني:

يرتكز التعلم الإلكتروني على مجموعة من الأهداف حددها كلٌّ من الموسى(٢٠٠٢)، والراشد(٢٠٠٤)، والمبارك(٢٠٠٤: ٢٤)، وسالم(٢٠٠٤: ٢٩٣-٢٩٥) في الأتي:

١. زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمؤسسة، وفي اتجاهات عدة مثل مجالس النقاش، والبريد الإلكتروني، وغرف الحوار.

٢. سهولة الوصول إلى المعلم، والاتصال معه في أسرع وقت خارج أوقات الدراسة، باستخدام بعض أدواته مثل البريد الإلكتروني، وساحات الحوار على الشبكة العالمية.

٣. تناقل الخبرات التربوية، من خلال تقديم الموضوعات بشكل نموذجي، إضافة إلى إمكانية تكرار الممارسات التعليمية المتميزة، ومن ذلك مثلاً بنوك الأسئلة النموذجية، والاستغلال الأمثل لتقنيات الصوت والصورة، وما يتصل بها من وسائط متعددة.

٤. توافر المقررات طوال الوقت وفي كل الأسبوع، ويكاد هذا الهدف يخدم الذين يرغبون في التعليم في أي وقت، أو الذين يتحملون أعباء ومسؤوليات شخصية، حيث يتيح التعلم الإلكتروني للجميع التعلم في الزمن الذي يناسبهم.

٥. سهولة طرق تقويم المتعلم وتعددها، حيث وفّرت أدوات التقويم الفوري الموجودة للمعلم طرقاً متنوعة لبناء المعلومات وتوزيعها وتصنيفها بصورة سريعة وسهلة للتقويم.

٦. تقليل الأعباء الإدارية للمعلم، مثل استلام الواجبات، وتسجيل الحضور، وتصحيح الاختبارات.

٧. تطوير دور المعلم في العملية التعليمية، حتى يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة.

٨. إكساب المعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة في العملية التعليمية.

متطلبات التعلم الإلكتروني:

لتطبيق التعلم الإلكتروني لا بد من توافر بعض المتطلبات حددها الشهري(٢٠٠٢: ٣٩) وسالم(٢٠٠٤: ٣٠٠-٣٠٠١) والموسوي(٢٠٠٧)، في الآتي:

١. إشراك القطاع الخاص في بناء أسس التدريب والتعلم الإلكتروني.

٢. توظيف عناصر التقنية اللازمة لخفض تكلفة التعلم الإلكتروني، وترسيخ الخبرات المحلية، وضمان رفد التجربة بثقافة المجتمع واحتياجاته.

٣. توافر المكونات الأساسية من معلم ومتعلم وطاقم دعم فني وإداري.

٤. توافر الكفايات اللازمة لأعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة لاستخدام برامج التعلم الإلكتروني.

٥. بناء رؤية وخطة للتعليم الإلكتروني، وفقاً لفلسفة المنهج والإمكانات المتاحة.

٦. توفير التجهيزات الأساسية مثل: الأجهزة الخدمية، ومحطة عمل المعلم، ومحطة عمل المتعلم، واستعمال الإنترنت.

٧. الاستعانة بخبرات الدول المميزة(صاحبة التجربة) للاستفادة من تجاربهم في مجال التعلم الإلكتروني.

أساليب(أدوات) التعلم الإلكتروني:

يحدد الموسى والمبارك(٢٠٠٥: ١١٣- ١١٥)، والرافعي(٢٠٠٢: ٧٩-٨٠)، ومازن(٢٠٠٤: ٣٢)، والحربي (٢٠٠٦: ٣٥-٣٦)، والهيتي(٢٠٠٦)، وإطميزي (٢٠٠٧) أساليب التعلم الإلكتروني كما يأتي:

١. **التعلم الإلكتروني المباشر المتزامن** (Synchronous E-Learning): ويعني أسلوب التعلم المعتمد على الشبكة العالمية للمعلومات وتقنياته لتوصيل الدروس وتبادلها، ومواضيع الأبحاث بين المتعلم والمعلم في الوقت الفعلي نفسه لتدريس المادة ذاتها، كما يستطيع جميع الطلبة التفاعل مع بعضهم بشكل مباشر ومع المعلم في آن واحد، ويتضمن هذا النوع من التعليم مؤتمرات تفاعلية مشتركة بالصوت والصورة، وشاشات مشتركة، وألواحاً الكترونية مباشرة، كما يمكن تخزين معلومات لاستخدامها في المستقبل، ومن إيجابيات هذا النوع أن المتعلم يستطيع الحصول على التغذية الراجعة المباشرة من المعلم.

٢. **التعلم الإلكتروني غير المباشر**(Asynchronous E-learning): وفيه يحصل المتعلم على دورات أو حصص وفق برنامج دراسي مخطط يختار فيه الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه، بحيث لا يعتمد فيه الطلبة على الاتصال في موعد زمني واحد، ويوظف لذلك بعض أساليب التعلم الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني، والبريد الصوتي، ومن إيجابياته أن المتعلم يحصل على الدراسة حسب ملاءمة الأوقات له، وبالجهد الذي يرغب في بذله، ويستطيع إعادة دراسة المادة، والرجوع إليها إلكترونياً كلما احتاج لذلك.

٣. **التعليم المدمج**(Blended Learning): الذي يشتمل على مجموعه من الوسائط التي صُممت لتتمم بعضها بعضاً والتي تعزز التعلم وتطبيقاته، ويمكن أن يشتمل على العديد من أدوات التعلم، مثل: برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، المقررات المعتمدة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وكذلك يمزج هذا الأسلوب أحداثاُ متعددة معتمدة على النشاط، تتضمن التعلم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع الطلاب وجها لوجه، و التعلم الذاتي، وفيه مزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن.

مميزات التعلم الإلكتروني:

يمتاز التعلم الإلكتروني بمزايا عديدة، أكسبته مكانة مهمة، حيث حدد كل من العويد والحامد(٢٠٠٢)، والمبيريك(٢٠٠١)، والحجي(٢٠٠١: ٤٨-٥٧)، والراشد(٢٠٠٢)، وعبد المنعم(٢٠٠٣)، والغراب(٢٠٠٣: ٢٦-٣١) هذه المزايا في النقاط الآتية:

١. تعدد مصادر المعرفة نتيجة الاتصال بالمواقع المختلفة على الشبكة العالمية للمعلومات.
٢. استخدام العديد من التقنيات التعليمية ووسائلها السمعية والبصرية، التي قد لا تتوافر لدى العديد من المتعلمين.
٣. التقييم الفوري والسريع، والتعرف إلى النتائج، وتصحيح الأخطاء.
٤. مراعاة الفروق الفردية لكل متعلم نتيجة لتحقيق الذاتية في الاستخدام.
٥. المتعلم يتعلم ويخطئ في جو من الخصوصية، كما يمكن تخطي بعض المراحل التي يراها سهلة أو غير مناسبة.
٦. توسيع نطاق التعليم وتوسيع فرص القبول المرتبطة بمحدودية الأماكن الدراسية.
٧. الاعتمادية، حيث تتوافر سبل إيصال التعليم بشكل دائم للمتعلم بدون انقطاع وبمستوى عالٍ من الجودة.
٨. القدرة على تحديد مستوى المتعلم، وإيصال المحتوى المناسب بدون التقيد بالمتعلمين الآخرين، بالإضافة إلى سهولة الرجوع للموضوعات السابقة التي اجتازها المتعلم.
٩. سرعة تطوير المقررات والبرامج على الشبكة العالمية للمعلومات، بما يواكب خطط المؤسسات التعليمية، ومتطلبات العصر دون تكاليف إضافية باهظة.
١٠. تجاوز جميع العقبات التي تحول دون وصول المادة العلمية إلى المتعلمين في الأماكن النائية، وتجاوزها كذلك ذلك خارج حدود الدول.
١١. يشكل التعلم الإلكتروني حلاً يتسابق التربويون فيه لرأب الصدع الذي أحدثه التعليم عن بعد، والأخذ بما يمكن الأخذ به من التعليم المباشر.

التقنيات المستخدمة في التعلم الإلكتروني:

يرتكز التعلم الإلكتروني على مجموعة من التقنيات الحديثة الواجب توافرها في الكليات والجامعات التي توفر التعلم الإلكتروني، وقد حدد المبارك(٢٠٠٤: ٢٣)، والخطيب(٢٠٠٣) وعبد الحميد(٢٠٠٥: ٤٧-٥٦) بعضاً من هذه التقنيات مثل: القرص المدمجCD ، والشبكة الداخلية Interanet، والشبكة العالمية للمعلومات Internet، ومؤتمرات الفيديو Video Conferences، والمؤتمرات الصوتية Audio Conferences، وبرامج القمر الصناعي Satellite Programs.

الدراسات السابقة:

عند تناول الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، يلاحظ ندرة تلك الدراسات التي تناولت التعلم الإلكتروني، وأن معظم الدراسات التي تم التوصل إليها، لها علاقة ببعض محاور الدراسة، وفيما يأتي تفصيل لذلك:

أجرى الهرش(١٩٩٩) دراسة هدفت إلى تعرُّف استخدام أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين والطلبة بجامعة اليرموك للإنترنت، وأنواع البرامج التي يستخدمونها، وتحديد فوائد الإنترنت وسلبياتها من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من(٣٢٠) مستخدماً للإنترنت(٥١ عضو هيئة تدريس، و٥١ موظفاً إدرياً، و٢١٨ طالباً)، وأظهرت النتائج أن أغلب المستخدمين للإنترنت هم من فئة الشباب، وأن الفئة الأكبر عمراً أقل استخداماً للإنترنت، واعتقد معظم المستخدمين أن البريد الإلكتروني يعد أفضل فائدة للإنترنت، وأن غالبية أفراد العينة تعلموا كيفية استخدام الإنترنت من خلال خبرتهم الذاتية، وأن تأثير الإنترنت على التربية في السنوات القادمة سيكون أكثر إيجابية.

وأجرى همشري وبوعزة(٢٠٠٠) دراسة للكشف عن واقع استخدام شبكة الإنترنت من طرف أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس، والصعوبات التي يواجهونها في هذا المجال، وشملت عينة الدراسة(١٥٩) عضواً من أعضاء هيئة تدريس، وأشارت النتائج إلى أن(٣٧٪) من المجموع الكلي للعينة يستخدمون شبكة الإنترنت، وغالبيتهم من الكليات العلمية، كما أشارت النتائج إلى أن الاتصال والتدريس والبريد الإلكتروني والتصفح وزيارة المواقع للبحث والمعلومات تعد من أهم أغراض أعضاء هيئة التدريس من استخدام شبكة الإنترنت، وأن البطء في الاتصال والازدحام في استخدام شبكة الإنترنت يُعدَّان من أهم المشكلات والصعوبات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس عند استخدامهم للشبكة، وأبدى أعضاء هيئة التدريس رغبة في تطوير أنفسهم في ثلاثة مجالات رئيسة هي: استخدام الإنترنت بشكل عام، وفي عملية التعليم والتعلم، وفي البحث عن المعلومات بشكل فاعل.

وهدفت دراسة وانج وكوهين(Wang & Cohen، ٢٠٠٠) إلى الوقوف على كيفية استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة سيبرسبيس Cyberspace للإنترنت في التواصل والمشاركة، وقد وُزعت استبانة على(١٥٨) من الأساتذة في الجامعة، وكشفت النتائج أن(٥٣٪) من الأساتذة يقضون من وقتهم ثلاث ساعات من الأسبوع في تفحص الإيميل واستخدامه، و(٢٢٪) يستخدمون خدمة الويب، و(١١٪) منهم يستخدمون خدمة الجوفر، و(٤٪) يستخدمون خدمة نقل الملفات FTP لمدة ثلاث ساعات أسبوعياً، وأن استخدام البريد الإلكتروني هو الأكثر شعبية واستخداماً، وأشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأساتذة في استخدام البريد الكتروني تعزى للجنس، وكانت نسبة استخدام الإنترنت أعلى لمن يعتقدون بأهميته في تدعيم التدريس والبحث، مقارنة بمن يعتقدون غير ذلك.

وأجرى الشايب(٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تعرُّف واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للإنترنت، وتكونت عينة الدراسة من(٢٨٢) عضو هيئة تدريس اختيروا عشوائياً، وأظهرت النتائج ارتفاع نسبة المستخدمين للإنترنت، وخاصة في الكليات العلمية، وأن الحصول على المعلومات عبر الشبكة العالمية يعد من أهم فوائد استخدام الشبكة، كما أشارت النتائج إلى أن لدى أفراد العينة اتجاهات إيجابية نحو استخدام الإنترنت.

وهدفت دراسة اللهيبي(Allehaibi، ٢٠٠١) إلى تعرُّف استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للإنترنت، واستخدم الباحث في جمع البيانات استبانة ونموذج روجر(Rogers ١٩٩٥،) لانتشار الاختراعات، ووزعت الاستبانة على(٥٠٠) من أعضاء هيئة التدريس في جامعتين من الجامعات السعودية، وأشارت النتائج إلى أن انتشار الإنترنت بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية يعد في مراحله الأولية، وأن(٧٤٪) يستخدمون الإنترنت، وأن(٢٥٪) من أعضاء هيئة التدريس المشاركين في الاستبانة معارضون لاستخدام الإنترنت.

وأجرى عبد الرحيم والموسوي(Abdelrahem & Al Musawi، ٢٠٠٣) دراسة للوقوف على الاستخدامات التعليمية للإنترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس، وتألفت عينة الدراسة من(١٩٣) محاضراً، وأشارت النتائج إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس للشبكة جيدٌ، ويتمركز في سبعة استخدامات هي: المقررات، وتحميل المواد التعليمية الجاهزة، وللحصول على مراجع، وكأداة تعليم فردي، وفي الاتصال التعليمي عبر البريد الإلكتروني، ولتطوير كفايات الطلبة في البحث عن المعلومات وتحسينها، ولإثراء المعلومات في الكتب المقررة، وأن الإنترنت أكثر ما يستخدم للحصول على المعلومات حول عمل الوجبات، والحصول على التغذية الراجعة، وأداة للمحادثة العلمية بين المحاضرين، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في استخدام الإنترنت، وأن ذوي الخبرة المرتفعة أكثر استخداماً للإنترنت من ذوي الخبرة المنخفضة.

وفي الإطار نفسه أجرى الهرش وجوارنة(٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تعرُّف واقع استخدام معلمي البادية الشمالية الغربية لمهارات الإنترنت، وتكونت عينة الدراسة من(٧٩) معلماً ومعلمة(٣٩ معلماً، و٤٠ معلمة)، وأظهرت نتائج الدراسة تدني استخدام المعلمين لمهارات الإنترنت، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، أو المرحلة التعليمية، أو صفة التعيين، أو الخبرة التعليمية، وأن هناك دافعية لدى أفراد عينة الدراسة لاستخدام مهارات الإنترنت.

وهدفت دراسة صادق(٢٠٠٥) إلى الوقوف على استعداد أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي بمصر لتطوير التعلم الإلكتروني واستخدامه، واستخدم الباحث استبانة أُعدّت لهذا الغرض، وقد أشارت النتائج إلى أن غالبية أعضاء هيئة التدريس

يفتقرون إلى الكفايات التعليمية والتكنولوجية، والخبرة اللازمة للتعلم الإلكتروني، وأظهرت العينة اتجاهاً نحو تطوير التعلم الإلكتروني واستخدامه في التدريس الجامعي، وأن هناك بعض المعوقات تحول دون تطوير واستخدام كفايات التعلم الإلكتروني، منها ضيق الوقت، ونقص الإمكانيات المادية والتجهيزات، وندرة التدريب على كفايات التعلم الإلكتروني.

وأجرى عزمي(٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تعرُّف كفايات المعلم وفقاً لأدواره المستقبلية في نظام التعلم الإلكتروني عن بعد، واستخدم استبانة احتوت ثماني كفايات رئيسة، وبلغت عينة الدراسة(١١٠) من المعلمين الجامعيين ومعاونيهم، وطلاب من كلية التربية بالرستاق بسلطنة عمان، وأفرزت نتائج الدراسة خمس كفايات تهم المعلمين بدرجة مهمة جداً هي: كفاية الباحث، والمرشد، والمقدم، والتكنولوجي، والمقوم، في حين كانت كفاية المصمم، والمنسق، والميسر بدرجة مهمة، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في ترتيب أهمية الكفايات التي تندرج تحت كل وظيفة مستقبلية للمعلم في نظام التعلم الإلكتروني عن بعد، وكذلك لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس في أهمية كل وظيفة مستقبلية تعزى للتخصص الأكاديمي، أو الدرجة الوظيفية، أو الخبرة في التدريس، أو الخبرة في مجال الحاسوب، أو الخبرة في استخدام الإنترنت، وقد أوصى الباحث بضرورة أخذ الوظائف المستقبلية للمعلم في نظام التعلم الإلكتروني عن بعد في الاعتبار عند تصميم البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات التعليمية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يركز على وصف الظواهر أو الحقائق العلمية أو المهنية الموجودة فعلاً، والوصول إلى تعميمات خاصة بالوصف والتقويم وتحديد الأسباب والعلاقات بين أسباب حدوث هذه الظواهر ونتائجها(عبد الحميد: ٢٠٠٥: ١٠٧).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المحاضرين الأكاديميين العاملين في ثلاث كليات في جامعة الأقصى للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، من حملة الدكتوراة والماجستير، والبالغ عددهم(١٩٣)١* محاضراً ومحاضرة. وقد اختار الباحثان منهم عينة عشوائية

(1*) Ź äΣÔǯȯ ʒŸƨ äĵʒÉäá ȡŋ áĔŎ ǮĎǹĞǦ äĵęÔƨ đċċčÿ.

طبقية، حيث قُسم مجتمع الدراسة إلى مجتمعات فرعية حسب متغيرات الدراسة، وتحديد عدد العناصر في كل مجتمع فرعي، ثم اختيار عينة تمثل كل مجتمع فرعي بنسب تراوحت ما بين(٤٩ –٥٠٪)، وقد بلغ عدد العينة المختارة(٩٥) محاضراً ومحاضرة، وزعت عليهم استبانة الدراسة، واستلم الباحثان(٨٢) استبانة فقط من الاستبانات الموزعة، وهذا العدد يمثل(٨٦٪) من عينة الدراسة، واعتبر الباحثان هذا مؤشراً كافياً لإجراء المعالجات الإحصائية واستخراج النتائج. وجدول(١) يبين أفراد عينة الدراسة الفعلية موزعين على متغيرات المؤهل والكلية والخبرة.

الجدول(١)

يبين توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل والكلية والخبرة

ŎŁűţă	gäøzǪōå		ĶǪÊDZȦŋ		ţzŧDzţă
gÀøøǤʅă / ǦøøĚŸȮöä	ďŋ ŎęǗ ğäzȂè Đ	ğäzȂè Đ ȂʒõüZ	ďŋ ŎęǗ ğäzȂè Đ	ğäzȂè Đ ȂʒõüZ	
ǦĔȞĔǦÛöä ȳzŸȞöä	đ	Čď	Ď	ē	ĎČ
ǦĔφȦÊφqä ȳzŸȞöäȘ āäåȼä	đ	Čč	đ	Ē	ĎČ
ǦĔäÀǪöä	ď	Ĕ	č	Đ	čċ
ţzŧDzţă	Čđ	ĎĐ	ČČ	čċ	ēč

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية استبانة، احتوت على مجموعة من كفايات التعلم الإلكتروني اللازمة لدى محاضري جامعة الأقصى، وقد بُنيت الاستبانة وفقاً للخطوات الآتية:

مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال التعلم الإلكتروني والإنترنت مثل: دراسة الهرش(١٩٩٩)، وهمشري وبوعزة(٢٠٠٠)، وعبد الرحيم والموسوي(Abdelrahem & Al Musawi، ٢٠٠٣) والهرش وجوارنة(٢٠٠٤)، وصادق(٢٠٠٥)، وعزمي(٢٠٠٦).

- مراجعة بعض الكتب في مجال التعلم الإلكتروني، مثل كتاب:
  - الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد(٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات.
  - الغراب إيمان(٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني: مدخل إلى التدريب غير التقليدي.
  - عبد الحميد، محمد(٢٠٠٥). منظومة التعليم عبر الشبكات.
  - سالم، أحمد(٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني.
- اقتراح قائمة أولية مكونة من(٨٢) كفاية خاصة بالتعلم الإلكتروني، تم رتبت ونظمت

على شكل استبانة، ووزعت على أربعة مجالات، ولتحديد مدى امتلاك الكفاية وُضع ثلاثة اختيارات مقابل كل كفاية بدرجة: كبيرة، متوسطة، قليلة، ووزعت عليها الدرجات(٣، ٢، ١) بالترتيب.

صدق الاستبانة:

تحقق الباحثان من صدق الاستبانة على النحو الآتي:

- الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة عُرضت على مجموعة من المحكمين ممن لديهم خبرة كافية في التعلم الإلكتروني والبالغ عددهم ثمانية، وبعد الأخذ بمقترحات السادة المحكمين وملاحظاتهم سواء بالحذف أو بالإضافة، أو بالتعديلات، أصبحت الاستبانة مكونة من(٦٩) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: أساسيات استخدام الحاسوب، وخدمات الشبكة، وتصميم المقررات الإلكترونية وبنائها، وإدارة المقررات الإلكترونية.
- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون(Pearson) بين كل مجال من مجالات الدراسة والمجال الآخر، وكذلك بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت كما في جدول(٢).

الجدول(٢)
يبين صدق الاتساق الداخلي بين مجالات الاستبانة، وبين كل مجال والدرجة الكلية

ȯÅDzţä	ÿäÆÅϙèä ğÅÆèÅèÜ ăɀèÅΣä	ğÅɳÆǹ ĜÒĜÎöä	ğäøÀÖţä ɭƗȶÔǩ ÅƬəÅÅæş ĜƗϙşÀϘÒöɋä	ğäøÀÖţä gøäåǙ ĜƗϙşÀϘÒöɋä	ĜDZøÆöä ĜƗŸÒöä
ÿäÆÅϙèä ğÅÆèÅèÜ ăɀèÅΣä	-	**ċ,ĒĐ	**ċ,Ēď	**ċ,Ēċ	**ċ,ēď
ĜÒĜÎöä ğÅɳÆǹ	**ċ,ĒĐ	-	**ċ,ĒĎ	**ċ,đē	**ċ,ēČ
ğäøÀÖţä ɭƗȶÔǩ ÅƬəÅÅæş ĜƗϙşÀϘÒöɋä	**ċ,Ēď	**ċ,ĒĎ	-	**ċ,ĒĒ	**ċ,Ēē
ğäøÀÖţä gøäåǙ ĜƗϙşÀϘÒöɋä	**ċ,Ēċ	**ċ,đē	**ċ,ĒĒ	-	**ċ,Ēč
ĜƗŸÒöä ĜDZøÆöä	**ċ,ēď	**ċ,ēČ	**ċ,Ēē	**ċ,Ēč	-

(٠,٠١ α)≤).(ċ,ċČ)Ğöɍå ʔɀϘÊɳ ÆÅɜ Ğöäå * *

يتبين من الجدول(٢) أن معاملات الارتباط لبيرسون بين كل مجال وآخر دالة إحصائياً عند مستوى($\alpha \geq$ ٠,٠١)، ويلاحظ كذلك وجود دلالة إحصائية بين كل مجال على حدة والدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى($\alpha \geq$ ٠,٠١)، الأمر الذي يزيد الثقة بأداة الدراسة.

ثبات الاستبانة:

حُسب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، التي طُبقت على(١٣) محاضراً جامعياً، من خارج عينة الدراسة الفعلية، وكانت كالآتي:

- :gäåQö ɄŸȮöä ğÅǤǯöä (ċ,ēē)
- :ȯşɉä ȯÅDzŧŸö ğÅǤǯöä (ċ,Ĕċ)
- :ƆÅǯöä ȯÅDzŧŸö ğÅǤǯöä (ċ,ĒĔ)
- :ǬöÅǯöä ȯÅDzŧŸö ğÅǤǯöä (ċ,ēđ)
- :ƷäåÀöä ȯÅDzŧŸö ğÅǤǯöä (ċ,ēĎ)

وقد اعتبرت معاملات الثبات المحسوبة كافية لأغراض الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية:

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات النسبية لكفايات المحاضرين في مستوى امتلاك كفايات التعلم الإلكتروني، كما استخدم اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي.

وقد اعتمدت ثلاثة مستويات للتقدير التحليلي لفقرات الاستبانة، وحددت بالمتوسطات النسبية الآتية:

- (٨٠٪) فأكثر يمثل امتلاك الكفاية بدرجة كبيرة، أي ما يعادل المتوسط الحسابي(٢,٤).
- من(٧٠٪) إلى أقل من(٨٠٪) يمثل امتلاك الكفاية بدرجة متوسطة، أي ما يعادل المتوسط الحسابي(٢,١ – أقل من ٢,٤).
- أقل من(٧٠٪) يمثل امتلاك الكفاية بدرجة قليلة، أي ما يعادل أقل من المتوسط الحسابي(٢,١).
- وقد حُددت مستويات التقدير السابقة في ضوء آراء المحكمين للأداة، حيث عُرضت تلك المستويات($\alpha \geq$ ٠,٠١) عليهم أثناء تحكيمهم للأداة، ووافق على تلك المستويات المقترحة ما نسبته(٨٧٪) من المحكمين، ومن ثم اعتمدت للدراسة الحالية.

خطوات تنفيذ الدراسة:

لتنفيذ الدراسة اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها.
- بناء أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة وتقديم أي توضيح لهم.
- جمع الأداة وتحليلها والتوصل إلى النتائج والتوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ينص السؤال الأول على: **ما مدى امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني؟** وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والنسبية والرتب لتقديرات المحاضرين، ورتبت الكفايات حسب المتوسطات الحسابية تنازلياً ضمن كل مجال، وكانت كالآتي:

الجدول(٣)

يبين المتوسطات الحسابية والنسبية والرتبة لامتلاك المحاضرين لكفايات التعليم الإلكتروني ضمن مجال أساسيات استخدام الحاسوب

ĞĢķÃöä	Ǜèʐϙţä ƑÊȦöä	Ǜèʐϙţä ŸǻÊΣä	ğäÃÕÀöä	ļȩÃöä gäåĵä Ž
Č	ĕĔČ	č,ĒĎ	î äÅęĵä ğŸ8Îņş ȸÂÂϙöä ğäǼģş Ʒņ ÕņǺȞϙöä	Ĕ
č	ĕĔċ	č,ĒČ	ǺŢŢǺģş āʐèǺΣä äǺŢDz ɁŸƷ ğäǼŸDzţäş ğǺǺŸţä öǺÎϙǚ	ē
Ď	ĕĔċ	č,Ēċ	ĞǺŸϙÁţä ȼķöäǼòǚş Windows ÕŁ8Îϙöä ÿǺŢϙ Ʒņ ÕņǺȞϙöä	đ
ď	ĕēĔ	č,đĔ	ĞǺŸϙÁţä ȼǨÕŁĢÛķ Ʒņ ÕʒǺǺϙöäş āʐèǺΣä ÕŁ8Îķ ɁŸƷ gǿǼÕöä	Č
Đ	ĕēĔ	č,đĒ	ğǺņʐŸĦţä ô ÀĤö äǺŢDzõ āʐèǺΣä ÿäǼÁϙèä àÀÛä ÿǺţqä	č
đ	ĕēē	č,đĐ	Task barÿǺŢţä ǛǺÃĩş Desktop ǼϙÕţä ǴÛè Ʒņ ÕņǺȞϙöä ĞĩǺÎöä ɁŸƷ ğǺDZÀÁţä ĘŁÊǺϙõ	Ē
Ē	ĕēđ	č,ĐĔ	ĞǺŸϙÁţä āʐèǺΣä ĵņäÀæ ğäǿäǼòǚ ϙǼģǚ ĞĦæǺϙņ	Čď
ē	ĕēĐ	č,Đđ	8ǿΣä şǚ ÕǺɦϙöǺæ öäʐè ĞǺŸϙÁţä ĵņäĦöä Ʒņ ÕņǺȞϙöä	ČČ

Ĕ	ĕēď	č,ĐĎ	[illegible]	Đ
Čċ	ĕĒĐ	č,Đč	[illegible]	Ď
ČČ	ĕĒĐ	č,Đč	[illegible]	ď
Čč	ĕēč	č,ďĒ	[illegible]	Čċ
ČĎ	ĕēČ	č,ďĐ	[illegible] Microsoft Office [illegible]	Čč
Čď	ĕĒĔ	č,ĎĔ	[illegible]	ČĎ
ČĐ	ĕĒđ	č,Ďċ	Compressed File [illegible]	ČĐ
Čđ	ĕĒċ	č,Čč	SND/ [illegible] AVI [illegible] AIF/ DOC [illegible]	Čđ
ČĒ	ĕđđ	č,ċċ	[illegible]	ČĒ
Č	ĕēĎ	č,ĐČ	[illegible]	

يلاحظ من الجدول(٣) أن محاضري جامعة الأقصى يمتلكون(١٣) كفاية خاصة بمجال أساسيات استخدام الحاسوب بدرجة كبيرة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين(٢,٧٣ – ٢,٤٥)، وبمتوسط نسبي(٩١٪ – ٨١٪)، وقد حصلت كفاية التعامل مع وحدات التخزين ومشغلات الأقراص المرتبة الأولى، بمتوسط نسبي(٩١٪)، تلتها كفاية إنشاء الملفات والمجلدات على جهاز الحاسوب وحفظها وبمتوسط نسبي(٩٠٪)، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الكفايتين وأهميتهما، حيث يحتاجهما المحاضرون بشكل شبه يومي ومتكرر في أثناء عملهم. أما باقي الكفايات فقد جاءت مرتبة ومنظمة بشكل منطقي إلى حد ما، وهي تمثل كفايات أولية يحتاجها المحاضر لتشغيل الحاسوب والتعامل مع برامجه وملحقاته بطريقة سليمة.

وامتلك محاضرو جامعة الأقصى(٣) كفايات بدرجة متوسطة، وبالرجوع إلى الجدول السابق يتبين أنها تدور حول الإلمام بأساسيات لغات البرمجة، وضغط الملفات وفكها، ومعرفة امتداد الملفات، ولعل ذلك يعود إلى عدم استخدام تلك الكفايات باستمرار، وأن امتلاك تلك الكفايات بدرجة فوق المتوسطة يتطلب تدريباً خاصاً عليها.

أما الكفاية المتعلقة بمعرفة معايير إنتاج برامج حاسوبية فعّالة، فقد امتلكها المحاضرون بدرجة قليلة، وقد يعزى ذلك إلى قلة ممارسة تلك الكفاية عملياً.

وقد بلغ المتوسط النسبي لامتلاك المحاضرين لكفايات التعلم الإلكتروني في مجال أساسيات استخدام الحاسوب(٨٣٪)، وحصل هذا المجال على المرتبة الأولى في مستوى امتلاك المحاضرين لكفايات التعلم الإلكتروني، مما يدلل على أهميته، وقد يعود ذلك إلى إقبال الكثير من المحاضرين على تعلم كفايات تشغيل الحاسوب نظراً لتواجد الأجهزة في جميع أقسام الجامعة، وكذلك اشتراط إدارة الجامعة على جميع المحاضرين إدخال درجات الطلبة عبر برنامج الجامعة على جهاز الحاسوب، مما يستلزم من المحاضرين التدريب على تلك الكفايات وامتلاكها.

الجدول(٤)

يبين المتوسطات الحسابية والنسبية والرتبة لامتلاك المحاضرين لكفايات التعلم الإلكتروني ضمن مجال خدمات الشبكة

ǈęÀöä ğáĵä Ž	ğäÀÕÀöä	Ùëźǫţä ŸÀÊΣä	Ùëźǫţä ƑÊÀöä	ĞGkÀöä
Ē	ÀőöäÀę ĘĠë Ɣöä şǖ Ğźʤ̌Àţä Ƙʤ ϽşÀǪÒöqä ÆΛƎöä ÕəÀèǿ 8ǾǧĞ	č,đē	ěēĚ	Č
đ	Internet:Ōǯŋ ǨφÀǪqä ĠÀÔǩ ǰŋäÀə ÿäÆÁǪèä Explorer, Netscape Navigator, Mosaic	č,ĐĚ	ěēđ	č
ē	ğÀÀŸŋ ŎĿȶƠ şǖ Download ǨφÀǪqä ȸŋ ǰŋäÀə ŎΛʯǩ Upload ÀƮŸȝ	č,ĐĒ	ěēĐ	Ď
Đ	Google, Altavista, ĞÀŸǪÁţä ǬĦĠöä ğÀõÀĦŋ ĞźÀĤţä ğÀŋźŸĤţä БǖòźòźŸö ǗAyna	č,Đ	ěēĎ	ď
Čē	.E-mail ϽşÀǪÒöqä ÆΛƎöä ĞŋÆǹ	č,Đ	ěēĎ	Đ
Čċ	òÀf Ž ğǿźÎΛţä ǫÀШĵäş ğÀəÀǪÒöä ǫÆğǖ ʔŸȝ ţŸùȓä ǨφÀǪqä ĠÒĠì Ǝȝ ÒÔÁǪöä	č,ďĒ	ěēč	đ
ČĒ	ĠÒĠÎöä ƎȝSearch ǬĦĠöä ĞŋÆǹ	č,ďĒ	ěēč	Ē
Ě	òźǹÆöä ǑǑÔÁǪöä ÿÆΣ Àŋ ĞĿφşÀǪÒöqä ğÀĠǪÒȶŸö	č,ďĐ	ěēČ	ē
ČĐ	òÀĠÕǪèäş òÀèǿq ÀȶǪÊŋ ŎÒÎə ǨφÀǪqä ĠÒĠì ÿÆÁǪèä ğÀŋźŸĤţä	č,Ďď	ěĒē	Ě
ČČ	ȝęäźŋ Ǝȝ ğÀĠǪÒȶŸö ĞĿφşÀǪÒöqä âǿÀƮÀöä Ž ǬĦĠöä ĞĿȶĔŸĤǪöä ğÀÊèűţä	č,Ďď	ěĒē	Čċ
Ď	ǨφÀǪqä ĠÒĠÎə ĞÀŸǪÁţä òÀÔǩȓä ĘäÀù ĞźÀĤŋ	č,Ďď	ěĒē	ČČ

Čč	ěĒđ	č,čĒ	ǦÀŸǪÁţä ĶǫÀǪǫqä ǦÒǦĩ Ȝęäźŋ ÀǯőǗ şǗ őäÀǪĩä Ǒŧȝ	Čđ
ČĎ	ěĒď	č,čĎ	ĶǫÀǪǫqä ǦÒǦĩ Ǝȝ ǦĦŋÀƨä ģøäáǗş ǑŧĦǪä Ž őŸŋÂäȝŋ ǑŋÀĦǪä	Čď
Čď	ěĒď	č,čĎ	ĶǫÀǪǫqä ǦÒǦĩ Ȝŋ ǑŋÀĦǪä ǑŁŦÊǪö ǦÀŁŸƠŗä Ǧ8Ÿä ģáÀDZǗ	Č
ČĐ	ěĒĎ	č,čČ	ChattingǦÒǦÎä Ǝȝ ǦǫáÀĦţä ǦŋÆǹ	ČĚ
Čđ	ěĒČ	č,Čď	FTPğÀÀŸţä ǑÒǫ ǦŋÆǹ	čċ
ČĒ	ěĒċ	č,Čč	ğÀȝźŧſşNew Groups ǦÀøÀǦǹqä ğÀȝźŧDzţä ǦŋÆǹ êÀÒÀä	čČ
Čē	ěĒċ	č,Čċ	ǦŁŧŸĦä ğÀÀÆǪÀţä ǑǹäáChatting ğäøäźΣä ģøäáǗ ǦŋÆǹ	čč
ČĚ	ěđđ	č,ċċ	Mailing ListǦÀÆÀƎä ȽəäźǑä ǦŋÆǹ	čĎ
č	ěĒđ	č,čĒ	ǦÒǦÎä ğÀŋÆǹ ğÀÀÀÒö ȸÀÀȓÀĦţä őŸǪŋä Ǜěźǫŋ	

يلاحظ من الجدول(٤) وجود(٨) كفايات خاصة بمجال خدمات الشبكة، يمتلكها محاضرو جامعة الأقصى بدرجة كبيرة، حيث تراوحت متوسطاتها ما بين(٢,٦٨ – ٢,٤٥)، وبمتوسط نسبي(٨٩٪ – ٨١٪)، وتتعلق الكفايات بحذف رسائل البريد الإلكتروني، وببرامج تصفح الإنترنت، وتنزيل البرامج وتحميلها، وخدمة البريد الإلكتروني، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أهمية تلك الكفايات للمحاضرين للتعامل مع الإنترنت، من حيث البحث عبر المحركات، وخدمة التصفح للاطلاع على آخر المستجدات في مجالات تخصصاتهم، وقد وفَّرت جامعة الأقصى لمحاضريها خدمة الإنترنت منذ حوالي(٨) سنوات، وتبع ذلك عقد بعض الدورات لإكساب المحاضرين الكفايات الأساسية للتعامل مع الحاسوب والإنترنت، مما يفسر ارتفاع مستوى امتلاك الكفايات لدى عينة الدراسة. وقد أشارت دراسة همشري وبوعزة(٢٠٠٠) إلى أن البريد الإلكتروني والتصفح وزيارة المواقع للبحث والمعلومات تعد من أهم أغراض هيئة التدريس من استخدام شبكة الإنترنت. وامتلك المحاضرون(١٠) كفايات بدرجة متوسطة، تراوحت متوسطاتها ما بين(٢,٣٤ – ٢,١٠)، وبمتوسط نسبي(٧٨٪ – ٧٠٪)، حيث تدور محتوياتها حول استخدام الشبكة بشكل متكرر، والبحث في الفهارس الإلكترونية، وعمل اشتراك عبر مواقع الإنترنت، ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة ممارسة تلك الكفايات من قبل

المحاضرين، الأمر الذي أدى إلى جعل مستوى امتلاكهم لتلك الكفايات متوسطاً، وربما يعود إلى اعتقاد بعض المحاضرين بعدم أهمية تلك الكفاية بالنسبة لمجال تخصصهم.

وامتلك المحاضرون كفاية واحدة بدرجة قليلة، وهي المتعلقة بخدمة القوائم البريدية، حيث حصلت على متوسط حسابي قدره(٢)، وبمتوسط نسبي(٦٦٪)، وقد يرجع ذلك إلى ندرة استخدام تلك الكفاية من قبل المحاضرين.

وبالنظر إلى الجدول السابق يلاحظ أن المتوسط النسبي لفقرات مجال خدمات الشبكة بلغ(٧٦٪)، وحصل على المرتبة الثانية في مستوى امتلاك المحاضرين لكفايات التعلم الإلكتروني وبدرجة متوسطة، مما يدلل على إحساس المحاضرين بأهمية هذا المجال بالنسبة لهم من حيث توفير شبكة الإنترنت لكثير من مصادر المعلومات، وكذلك خدمات البريد الإلكتروني، ونقل الملفات والبحث عبر الشبكة، ويعتقد الباحثان أن هذه الخدمات تعد الأكثر امتلاكاً وربما استخداماً، وذلك لتوفيرها الوقت والجهد والمال، وربما يعكس امتلاك المحاضرين لخدمات الشبكة بنسبة(٧٦٪) مرحلة التحول التي تسعى له جامعة الأقصى في استخدام وسائل التعليم والتعلم الحديثة، والتي تعتمد أساساً على تفعيل التواصل بين أطراف العملية التعليمية، وخاصة مع توافر أجهزة الحاسوب، وخدمات الشبكة.

واختلفت النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة الهرش وجوارنة(٢٠٠٤) التي كشفت عن وجود تدنٍ في مستوى استخدام كفايات المعلمين للإنترنت.

الجدول(٥)

يبين المتوسطات الحسابية والنسبية والرتبة لامتلاك المحاضرين لكفايات التعلم الإلكتروني ضمن مجال تصميم المقررات الإلكترونية وبنائها

ȽęȀöä gäá ɉä Ž	ğäÀÕÀöä	Ȕèɀϙţä ŸĀÊΣä	Ȕèɀϙţä ɈÊÆöä	ĞGǩÀöä
ČĎ	ϽşÀϙÒöqä ÆΛƎöä Ǝȝ ĞGŸÛöä ȸŋ ğÀÆĚȞϙöäş ĞÛ Îφɉä ɄÖŸǩ	č,ČĚ	ěĒĎ	Č
Čč	ĞȞŋÀƨä Ȝęɀŋ Ǝȝ ¢ÊΛøÆǩ ǻäÀţä øÀÖȶŸö ȤȄòɀϙæ ĞGŸÛöä ÆΛşÂǩ ϽşÀϙÒöqä	č,Čď	ěĒČ	č
Ď	ȯɀòɀöä ÀÊȄǩ ĞÖΛÀÛæ Ȝęɀţä Ǝȝ ğÀŋɀŸȞţä CÆÖǩ ȧÀù ÆΛÆƠ ÀȚȞŋ ÒŋÀȞϙöäş ÀȚÈöǕ	č,ċĚ	ěđĚ	Ď

ď	ěđē	č,ċď	ǨɸÀǪɸqǟ ĠÓĠȉ Ǝȝ ȼɀǼǑǪǒ ȻǟɀǪȚȘ ǿÀǑţǟ ĠȠǒŸȠ ȜǼȠ ǼɅǼƠ	č
Đ	ěđĒ	č,ċĎ	ÛȽȚȒȞǟȘ ƙȶŸȞǪţǟ ƙǟ ƆȘÀǪÓǒqǟ ǑȝÅȦǪǒǟ ǟ̄ɀŸȅǕ ǼɅǼƠ ȽŸȞţǟȘ ƙȶŸȞǪţǟȘ ÛȽŸȞǪǒǟ ǿǻÔȠȘ ƙȶŸȞǪţǟȘ	Ě
đ	ěđĒ	č,ċč	ĠÓĠȉ Ǝȝ ȽȄŸȞǪǒǟ ǧÅȄɸÅÓȠǕȘ ǼȅÅȦǪǨ ĠȄȶȄŸȞǨ ĠÛÎɸǕ ȽȄȶÔǨ ǨɸÀǪɸqǟ	ČĐ
Ē	ěđĒ	č,ċČ	ĠȞȠÅƨǟ ȝɇɀȠ ƻŸȝ ȼȶȽȶÔǨ ǻǟÀţǟ ǿÀǑȶŸǒ ĠȠÅȞǒǟ ȣǟǼȽȷǟ ǼɅǼƠ	Č
ē	ěđđ	č	ǿÀǑţǟ ȣǟǼȽǕ ȨȄǑȞǪǒ ĠĠȅÅȦţǟ ȄɅǿǼǪǒǟ ǧÅǱɀȄǟÀǪȅǟ ǼɅǼƠ ƆȘÀǪÓǒqǟ	ē
Ě	ěđđ	č	ƆȘÀǪÓǒqǟ ǿÀǑȶŸǒ ĠɅǼȄȚȶǪǒǟ ǧÅȞÅÔǒǟ Ž ǿÀǑţǟ ȣǟǼȽǕ ȝȓȘ ǟ̂ÅȄǑǒǟȘ ȨȄĠÛǪŸǒ ĠŸǟÅȩ ĠǑɅÀÛǟ	Čċ
Čċ	ěđđ	č	ȝɇɀţǟ ȯŸȁ ȸȠ ȳǼǑţǟ ȜɀǪȞȶŸǒ ĠĠȅÅȦȠ ȻɀǑǨ ǧǟȘǻǕ ȽȄȶÔǨ ǿÀǑȶŸǒ ȖȶȄŸȞǪǒǟ	Čđ
ČČ	ěđĐ	Č,ĚĒ	Ɣǟ (.... ÛÒɸ ÛǥǿɀȍÛǧɀȍ)ǥǻǼȞǪţǟ ÙǝÅȅɀǒǟ ÀȍÅȦȝ ǼɅǼƠ ǿÀǑţǟ ÅȚȄŸȝ ǑȶǪÎɅ	Ē
Čč	ěđĐ	Č,ĚĒ	ǨɸÀǪɸqǟ ĠÓĠȉ Ǝȝ ɀɅǼȄÅǒǟ ǧǟÀǪɸǘȠ Ž ĠǒǿÅÎţǟ	Čď
ČĎ	ěđď	Č,Ěč	ȜŸȝ ǼȝÅÊǨ Ɣǟ Feedback ĠȞȸǟÀǒǟ ĠɅǿȣǪǒǟ ȓÅɣǕ ǼɅǼƠ ƆȘÀǪÓǒqǟ ȽŸȞǪǒǟ ȡǟǗ	ČČ
Čď	ěđď	Č,ĚČ	ƆȘÀǪÓǒqǟ ǿÀǑţǟ ǻǟǼȝq ĠȠǟŸǒǟ ĠɅÀÎĠǒǟȘ ĠɅǻȦţǟ ǧÅĠŸÛǪţǟ ǼɅǼƠ	ď
ČĐ	ěđĎ	Č,ēĚ	ÅȚȒȞĠǝ ĠÛĠǨÀţǟ ȝȄȓǟɀȶŸǒ Link ǧŸȄȍɀǨ ȝȓȘ ȜŸȝ ǥǿǼǑǒǟ	Đ
Čđ	ěđČ	Č,ēď	ĠÓĠÎǒǟ ȜŸȝ ȼŸȄȶȞǪǒ ȼǪƒÀǝ ȸÓƨ ɀɅǿǼȄȅ ȢǕ ǿÀǑţǟ ȜɀǪȚ ǑɅɀƠ	đ
ČĒ	ěđċ	Č,ēċ	ĠȄɸȘÀǪÓǒqǟ ǧǟǿÀǑţǟ ǥǿǻǕ ȷȠǟÀǝ ǼǥǕ ȽĠǨ	ČĒ
Ď	ěđđ	Č,ĚĚ	ÅȚǝÅȦǟȘ ǧǟǿÀǑţǟ ȽȄȶÔǨ ǧÅȦÅÓǒ ȸÀȓÅȞȶţǟ ǒŸǪȠǟ Ùȅɀǟ	

يتبين من الجدول(٥) عدم امتلاك محاضري جامعة الأقصى لأي من كفايات التعلم الإلكتروني بدرجة كبيرة، وامتلك المحاضرون كفايتين بدرجة متوسطة، حيث حصلت الكفاية المتعلقة بتلقي الأنشطة والتعيينات من الطلبة عبر البريد الإلكتروني على متوسط حسابي(٢,١٩)، وبمتوسط نسبي(٧٣٪)، تلتها كفاية تزويد الطلبة بتوصيف للمقرر المراد تدريسه عبر موقع الجامعة الإلكتروني، بمتوسط حسابي(٢,١٤)، ومتوسط نسبي(٧١٪)، وقد يعود ذلك إلى أن بعض المحاضرين يقومون بتزويد الطلبة في بداية الفصل الدراسي بتوصيف للمساق المراد تدريسه، متضمناً البريد الإلكتروني للمحاضر، مما يؤدي إلى تلقيهم التعيينات والأنشطة من الطلبة إما إلكترونياً أو مطبوعاً.

ويمتلك محاضرو جامعة الأقصى(١٥) كفاية بدرجة قليلة، حيث تراوحت متوسطاتها بين(٢,٠٩ – ١,٨٠)، وبمتوسط نسبي تراوح ما بين(٦٩٪ – ٦٠٪)، وعند تفحص محتوى تلك الكفايات يلاحظ أنها تدور حول تحديد طرق تقديم المعلومات عبر الموقع، ومدى ملاءمة المقرر، وكيفية التعامل مع المقرر لتصميمه على الإنترنت، كوضع الروابط، وتحديد المتطلبات المادية والبشرية، وأنماط التغذية الراجعة، وتحديد الأهداف، والاستراتيجيات ووسائل التقويم المناسبة، وقد يفسر ذلك في ضوء حداثة تصميم المقررات الإلكترونية وبنائها عبر الشبكة، وإلى انخفاض وعي الهيئة الإدارية في الجامعة بأهمية التعلم الإلكتروني، مما قلل من مستوى التدريب اللازم للمحاضرين على هذا النمط، وبخاصة في مجال تصميم المقررات، وانعكاسه سلباً على امتلاك المحاضرين لتلك الكفايات، وقد يعود ذلك إلى عدم توافر خدمة الإنترنت لدى جميع المحاضرين خارج نطاق الجامعة، مما يقلل من امتلاكهم لتلك الكفايات.

وبالنظر إلى الجدول السابق يلاحظ أن المتوسط النسبي لفقرات مجال تصميم المقررات الإلكترونية وبنائها بلغ(٦٦٪)، وحصل على المرتبة الثالثة على مستوى المجالات، مما يعني عدم إلمام المحاضرين بتلك الكفايات بدرجة كبيرة أو متوسطة، وقد يعود ذلك إلى عدم قناعة كثير من المحاضرين بأهمية تلك الكفايات بالنسبة لهم، حيث يعتقدون أن تلك الكفايات من اختصاص الفنيين داخل الجامعة، وقد يرجع كذلك إلى عدم توافر عدد مناسب من المختبرات اللازمة لاستخدامها عند تصميم المقررات الإلكترونية داخل الجامعة، كما أن إدارة الجامعة ما زالت تتبنى النمط النظامي في التعليم.

واتفقت النتيجة السابقة مع دراسة صادق(٢٠٠٥)، التي أشارت إلى أن غالبية أعضاء هيئة التدريس يفتقرون إلى الكفايات اللازمة للتعليم الكتروني.

الجدول(٦)

يبين المتوسطات الحسابية والنسبية والرتبة لامتلاك المحاضرين لكفايات التعليم الإلكتروني ضمن مجال إدارة المقررات الإلكترونية

ĞĞķÃǒä	Ùěƶǫţä ƑÊÁǒä	Ùěƶǫţä ŸÁÊΣä	ğäÃÕÁǒä	ĻęÃǒä gäåĵä Ž
Č	ěđđ	Č,Ěē	Ɔşǫ̀ÒȯqäÆΛƎǒä ÕǝÀěǿ Ǝʒ ĞĞŸÛǒä ğäǿÁÊÀǫěä ƨŸʒ åÀǒä	Ě
č	ěđĐ	Č,ĔĔ	ĞÕŸȞǫţä ǸΛǿäƶǫǒä ĻĿǕ ÀȚÆƶ åÆƠ (gÆADZǕ)ĞÆΛŋä gÃÒÁŋ Ʒȓş (ƀä... ÛɄǝÀȚÁǒä ÛĞÛÎǫĵä ȳŸǫěä ÛɄÁÔÁǒä)ǿÀǒţÀæ	ē
Ď	ěđĐ	Č,Ěđ	ÛÀȓÀŢ :ĻȚÁǝÀşşş ĻǿäƎƖ ṡǒƶş ÕȶȞǒä ĘΛÀƶ ǒÀȐƷǕ ğÀȶȚŋ ÆΛÆƠ ...ÀΛÆŋ ÛƗƶ	Č
ď	ěđď	Č,ĔĎ	ÕŋÀȞǒä ÕȚÊΛ ğÀʒƶȶDzţ ĞÒĞÎǒä Ǝʒ ǿÀǒţä Ž ƙŸDzÊţä ĞĞŸÛǒä ĻÊǒǩ ÀȚȞŋ	Đ
Đ	ěđĎ	Č,Ěċ	ĻŸȞǒä ĞÀÆæ Ž ǿÀǒȶŸǒ ɄȶÆŸȞǫä Ʒęƶţä Ǝʒ ĻŸȞǫä ǿåÁÔŋ gǿäåǕ	č
đ	ěđĎ	Č,Ěċ	ʔÆŋ ÆΛÆȞǫǒ Ɔşǫ̀ÒȯqäǿÀǒȶŸǒ ¢ǫěäǿå ǒÀǫǕ ÆǒÀù Õō ǒäåǕ Ʒǫǩ ĻŸȞǒä Ž ¢ŋÆǒǩ	Ē
Ē	ěđĎ	Č,ēĔ	ĞĞŸÛǒä Ʒŋ ĘĿÊÀǫǒÀæ ĞƎʒƶĞěĵä ĞÛÎǫĵäş ğÀÊŸƨä ÆƎʒäƶŋ ÆΛÆƠ ĻȚȞŋ ÕʒÁÀǫǒä ȷÀȶȐǒ	đ
ē	ěđč	Č,ēĔ	ĻʒÆǒä ĞȶŢǫĵ ṡǒĞù Ɔşǫ̀ÒȯqäǿÀǒţä Ž ÕĿDzÊǫŸǒ ƙȞŋ åÆʒ ÆΛÆƠ gÀƶƶǫţä	ď
Ě	ěđč	Č,ēđ	Ʒŋ Ɔşǫ̀ÒȯqäĻŸȞǫä Ž ĞŋÆǺǫÊţä ǟƶěÁΣä gÀȚDZǕ Ęƶäƶǩ ȸŋ ÆōǜǫǒäÆǒÁÛǒä / âǿÆţä gÀȚDZǕ)ȐȞĞǒä ÀȚȐȞæ)	Čđ
Čċ	ěđċ	Č,ēč	Ʒęƶţä Ǝʒ ĞΛǿşå ¢ÁÔæ ǿÀǒţä ÀΛƶÛǩ	Ď
ČČ	ěđċ	Č,ēČ	ĞƶÀȞţä ȯåÁĞǒǒ ĞÒĞÎǒä Ǝʒ ĞĝÁǫţä êÀÕÁǒä ğÀʒƶȶf Ž ǿäƶΣä gǿäåǕ ğäƎƖäş	Čč
Čč	ěĐĚ	Č,ĔĔ	Ǝʒ Ɔşǫ̀ÒȯqäǿÀǒţÀæ ĞęŸȞǒä ğäæ ĞŋÀȚä ğÀȞŸÛÔţÀæ âƶŋÀę ǒÀÎǫǕ Ʒęƶţä	Čċ
ČĎ	ěĐē	Č,Ěđ	ȸŋäÂǫţä Ƙdş Synchronous ȸŋäÂǫţä ȯÀÔǩȓä ğäşåǕ ȯÀȶȞǫěä ÕʒÁÀǒä ƷĿDzÎǫǒAsynchronous	ČČ

Čď	ĕĐē	Č,Ēđ	Ƀƶ᷈Ʒ ɃØȍȁȘ E-Portfolio ƆȘȀ᷈ȮȍqȁÆȍÂÛȍȁ Ƶ Ÿŋ ÿȁÆÂ᷈ȅȁ ¢ȁȁ ǻȘ ÆȍÂÛȍȁ ǦÛÎ ᶈȁ ĘŸȞ᷈Λ Ȃŋ Ŏõ ƨŸƷ	ČĐ
ČĐ	ĕĐĒ	Č,ĒĎ	ÛÆƷƶţȁ ÆΛÆƠ)ǦÒǤÎȍȁ Ǝƺ ƆȘȀ᷈ȮȍȁøȀŎţȀȁ ǦÒŸȞ᷈ţȁ ğȁøȀǤ᷈ȉȑȁgøȁȁ᷈ȕ (.. Ȉ 8ȍȁ ƷȂŋ	ČĎ
Čđ	ĕĐď	Č,đĎ	ƂǕ ȽŸȞ᷈ţȁ ȁȀÎȍq ǦȀŸ᷈Ư ȁȀÛȁ Feedback ǦȞǄȁȀȍȁ ǦΛØ8᷈ȍȁ ƇÆÕǩ ¢ǩȑÆȞţ šǒƶȘ ɄƺȁȀÕȷȁ ȻȁƶÊŋ	Čď
ď	ĕđď	Č,ĔĎ	ǦȄȘȀ᷈ȮȍqȁğȁøȀŎţȁ gøȁȁ ğȀÂȀȮȍ ȸΛȀȑȀȞţȁ ŏŸ᷈ŋȁ ȕȅƶ᷈ŋ	

يلاحظ من الجدول(٦) أن جميع الكفايات المتضمنة في هذا المجال يمتلكها المحاضرون بدرجة قليلة، حيث تراوحت متوسطاتها ما بين(١,٩٨ – ١,٦٣)، وبمتوسط نسبي تراوح ما بين(٦٦٪ – ٥٤٪)، وقد حصلت الكفاية المتعلقة بتقديم التغذية الراجعة لإرشاد المتعلم لمستواه الأكاديمي وفقاً لمعدلاته على أقل متوسط بنسبة(١,٦٣)، سبقتها كفاية إدارة الاختبارات المتعلقة بالمقرر الإلكتروني عبر الشبكة(١,٧٣)، وحصلت كفاية استخدام ملف الطالب الإلكتروني على متوسط قدره(١,٧٣)، وقد يعود انخفاض درجة امتلاك المحاضرين للكفايات على هذا المجال بشكل ملحوظ إلى عدم تبني إدارة الجامعة لأحد برامج إدارة المقررات الإلكترونية، وإلى عدم عقدها دورات تدريبية للمحاضرين بالشكل الكافي، كما أن كفاية إدارة المقررات إلكترونياً تحتاج إلى وقت طويل من المحاضرين لامتلاكها.

وبالنظر إلى الجدول السابق يلاحظ أن المتوسط النسبي لكفايات مجال إدارة المقررات الإلكترونية وبنائها بلغ(٦٤٪)، وحصل على المرتبة الرابعة في امتلاك المحاضرين لكفايات التعلم الإلكتروني، ومع أهمية هذا المجال، فإن هذا التدني في الترتيب قد يعود إلى أن أغلب محاضري الجامعة لم يمارسوا التعليم بنظام إدارة المقررات إلكترونياً كما ينبغي، وقد يرجع السبب في ذلك أيضاً إلى أن تكلفة الاشتراك في أحد برامج إدارة المقررات المعتمدة عالمياً ما زالت مرتفعة جداً، مما يمثل عبئاً إضافياً على كاهل الجامعة، كما أن كثيراً من المحاضرين يتخوفون من عدم إتقان المتعلمين لتقنيات التعامل مع المواقع الإلكترونية التعليمية مما يؤثر على تفاعلهم مع المقرر الذي يدرسونه، وتأتي نسبة الانخفاض في درجة امتلاك المحاضرين للكفايات في هذا المجال طبيعية، إذا ما تمت الموازنة بينها، وبين درجة امتلاك المحاضرين للكفايات في مجال تصميم المقررات الإلكترونية وبنائها، والبالغ(٦٦٪)، حيث تعد كفايات تصميم المقررات الإلكترونية وبناؤها ضرورية وأساسية، للبدء في إدارة المقررات إلكترونياً. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن انتشار الإنترنت بين أعضاء هيئة التدريس ما زال في مراحله الأولى(Allehaibi، ٢٠٠١).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: ينص السؤال الثاني على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) في درجة امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني تعزى للمؤهل(دكتوراة، ماجستير)**؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار(T- test) للكشف عن أثر المؤهل وكانت النتائج كالآتي:

الجدول(٧)

يبين نتائج اختبار(ت) لامتلاك المحاضرين لكفاية التعلم الإلكتروني في ضوء متغير المؤهل

ʔʐ̨Êŋ Ǧöŕǽöă	Ǧŧǽę ğ	8ăÅǛrǎ ƁøÅÆĦţă	ŸÅÊΣă Ǜèʐ̨ţă	ǻÆĤöă	ǕŧŸĤöă ŎŁúţă	ȯÅDzţă
Ǧöăǻ Ƙɖ (ċ,ċĐ)ǼÅʒ	Č,čČ	ċ,Đď	č,ďĐ	ĐČ	ğăøʐ̨ǒ̃ǻ	ÿăÆĄ̊èă ğÅÆèÅèǕ ǡʐèÅΣă
		ċ,ďĒ	č,ĐĚ	ĎČ	ƘʘÊĐDZÅŋ	
Ǧöăǻ Ƙɖ (ċ,ċĐ)ǼÅʒ	Č,ĎĐ	ċ,ďđ	č,čĐ	ĐČ	ğăøʐ̨ǒ̃ǻ	ǦÒǦÎöă ğÅŋÆǹ
		ċ,ďĒ	č,ĎĚ	ĎČ	ƘʘÊĐDZÅŋ	
Ǧöăǻ Ƙɖ (ċ,ċĐ)ǼÅʒ	Č,ďĚ	ċ,Đđ	Č,Ěċ	ĐČ	ğăøʐ̨ǒ̃ǻ	ğăøÅÒţă ǇŁŧÔǩ ÅTəÅÆş ǦŁşĄ̊Òöqă
		ċ,ĒĒ	č,ČĎ	ĎČ	ƘʘÊĐDZÅŋ	
Ǧöăǻ Ƙɖ (ċ,ċĐ)ǼÅʒ	Č,ďĎ	ċ,ďĚ	Č,ĒĒ	ĐČ	ğăøʐ̨ǒ̃ǻ	ğăøÅÒţă ğøăǻǕ ǦŁşĄ̊Òöqă
		ċ,ĒĐ	Č,ĚĒ	ĎČ	ƘʘÊĐDZÅŋ	
Ǧöăǻ Ƙɖ (ċ,ċĐ)ǼÅʒ	Č,đċ	ċ,ďĎ	č,ċĚ	ĐČ	ğăøʐ̨ǒ̃ǻ	ǒŸʘŋă ǦDZøǻ ǦŁŸÒöă ǦÅÅÒöă
		ċ,Đď	č,čĒ	ĎČ	ƘʘÊĐDZÅŋ	

يلاحظ من الجدول(٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية(α ≤ ٠,٠٥) في درجة امتلاك كفايات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر محاضري جامعة الأقصى تعزى لمتغير المؤهل العلمي(ماجستير – دكتوراة)، على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية للكفاية، وقد يعود ذلك إلى أن كفايات التعلم الإلكتروني لا ترتبط بمؤهل المحاضر، وأن المحاضرين يقومون بالمهمات التدريسية نفسها في الجامعة، وتحت الظروف نفسها، وربما يعود إلى ندرة التدريب الكافي على كفايات الإنترنت والتعلم الإلكتروني، سواء أكان التدريب لمؤهل الدكتوراة أم الماجستير، وتؤكد ذلك دراسة صادق(٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن من أهم معوقات تطوير كفايات التعلم الإلكتروني واستخدامها ندرة التدريب لأعضاء هيئة التدريس على كفايات التعلم الإلكتروني، وقد يعود كذلك إلى قلة الوعي الكافي لدى حملة الدكتوراة لأبعاد الكفايات بمعناها الواسع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: ينص السؤال الثالث على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة((α ≤ ٠,٠٥)) في درجة امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني تعزى للخبرة(أقل من ٥ سنوات، ٥ سنوات فأكثر)**؟ للإجابة عن السؤال استخدم اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر الخبرة وكانت النتائج كالاتي:

الجدول رقم(٨)

يبين نتائج اختبار(ت) لامتلاك المحاضرين لكفاية التعلم الإلكتروني في ضوء متغير الخبرة

ʔʐǪÊɳ Ǧȫɍǽȫä	Ǧɫǽę ğ	8 äǛƱɍä ɃøǞǶţä	Ǜèʐǫţä ŸǞÊΣä	åǼȞȫä	gƎʅ ä	ȯǞDzţä
Ǧȫäå Ƙɖ (ċ,ċĐ)ǼȜʒ	Č,ďĚ	ċ,ĐĚ	č,Ďď	čĒ	ğäʐǺè Đ ɗɳ Ǿęǖ	ȳäǼǺǪèä ğǞèǞèǗ ǡʐèǞΣä
		ċ,ďē	č,ĐĒ	ĐĐ	Ǟǯȭüʐ ğäʐǺè Đ	
ǼȜʒ Ǧȫäå (ċ,ċĐ)	č,ďċ	ċ,ĐČ	č,ČĎ	čĒ	ğäʐǺè Đ ɗɳ Ǿęǖ	ǦǬǦȊȫä ğǞɳǼǹ
		ċ,ďč	č,ĎĚ	ĐĐ	Ǟǯȭüʐ ğäʐǺè Đ	
ǼȜʒ Ǧȫäå (ċ,ċĐ)	č,Ďď	ċ,đċ	Č,ĒĐ	čĒ	ğäøǞȬţä ɭǼɫǾǩ	ǞƬəǞǺȿ ǦǼɸȿǞǪȮȫɋä
		ċ,đĐ	č,Čċ	ĐĐ	Ǟǯȭüʐ ğäʐǺè Đ	
ǼȜʒ Ǧȫäå (ċ,ċĐ)	Č,ēč	ċ,ĐĒ	Č,đē	čĒ	ğäøǞȬţä gøäåǗ	ǦǼɸȿǞǪȮȫɋä
		ċ,đċ	Č,ĔĎ	ĐĐ	Ǟǯȭüʐ ğäʐǺè Đ	
ǼȜʒ Ǧȫäå (ċ,ċĐ)	č,ĎĐ	ċ,ďĒ	Č,Ĕē	ĐČ	ğäʐǺè Đ ɗɳ Ǿęǖ	ȭŸǪɳä ǦDZøå ǦǼŸȮȫä ǦʌǞȮȫä
		č,čĐ	č,čĐ	ĎČ	Ǟǯȭüʐ ğäʐǺè Đ	

يتبين من الجدول(٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية(≤α ٠,٠٥) في درجة امتلاك كفايات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر محاضري جامعة الأقصى تعزى لمتغير الخبرة(أقل من ٥ سنوات – ٥ سنوات فأكثر)، في مجال أساسيات استخدام الحاسوب، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة تلك الكفايات، من حيث كونها أساسية وأولية يحتاجها المحاضر في عمله اليومي في إنشاء الملفات وحفظها، وتشغيل الحاسوب واستخدام برامجه المختلفة، مما يؤدي بالمحاضرين إلى الإلمام بتلك الكفايات.

في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية(α ≤ ٠,٠٥) في درجة امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الخبرة(أقل من ٥ سنوات – ٥ سنوات

فأكثر)، على مجال خدمات الشبكة، ومجال تصميم المقررات الإلكترونية وبنائها، ومجال إدارة المقررات الإلكترونية، وعلى الدرجة الكلية للكفاية، ولصالح أصحاب الخبرة(٥) سنوات فأكثر، وقد يعود ذلك إلى أن هذه الفئة من المحاضرين أكثر استقراراً من زملائهم أصحاب الخبرة الأقل من(٥) سنوات، وبالتالي فإن جهودهم تتجه نحو تطوير قدراتهم وكفاياتهم في التعلم الإلكتروني، الأمر الذي انعكس إيجاباً على تقديراتهم، وقد تعزى تلك الفروق إلى أن المحاضرين أصحاب الخبرة(٥) سنوات فأكثر شعروا بزيادة خبرتهم في مجال التدريس، مما جعلهم يعتقدون بامتلاك الكفايات بشكل أكبر من أصحاب الخبرة الأقل من(٥) سنوات.

واتفقت النتيجة السابقة مع دراسة عبد الرحيم والموسوي (Abdelrahem & Al Musawi، ٢٠٠٣)، التي أوضحت أن ذوي الخبرة العالية يستخدمون الإنترنت أكثر من غيرهم، وتختلف في بعض جوانبها، مع دراسة عزمي(٢٠٠٦)، التي لم تظهر أثراً للخبرة في استخدام الإنترنت.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها: ينص السؤال الرابع على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني تعزى للكلية(العلوم التطبيقية، العلوم الإنسانية، التربية)؟** للإجابة عن السؤال استخدم تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) للكشف عن أثر متغير الكلية، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول(٩)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لامتلاك المحاضرين لكفاية التعليم الإلكتروني في ضوء متغير الكلية

ȯĀDzţã	ȡĀĀĢǪõã ǿÆÔņ	ţǫŧf ğĀĦæĀţã	ĞDZǿá ĞĀÀΣã	Ùèǫ0ņ ğĀĦæĀţã	ĞŧĒę 8	ʔǫ0Êņ Ğōɍ Æöã
ğĀÆèĀèÜ ÿãÆÅǪèã ȧǫèĀΣã	ğĀʒǫŧDzţã ƙã	ċ,ĎďČ	č	ċ,ČĒČ	ċ,đČē	ċ,ĐďČ
	ğĀʒǫŧDzţã Ōǹãá	čČ,ĒĚČ	ĒĚ	ċ,čĒđ		
	ţǫŧDzţã	čč,ČĎč	ēČ	-		

ċ,ĐĎĒ	ċ,đčĒ	ċ,Čďċ	č	ċ,čĒĚ	ğÅʒʐȶǅʐţä ƙȧ	ĞÓĢÎöä ğÅŋÆñ
		ċ,ččĎ	ĒĚ	ČĒ,đċČ	ğÅʒʐȶǅʐţä Ǿñäá	
		-	ēČ	ČĒ,ēēċ	ţʐȶǅʐţä	
ċ,ĔĎđ	ċ,ċđđ	ċ,ċčĚ	č	ċ,ċĐĚ	ğÅʒʐȶǅʐţä ƙȧ	ğäøÃÕţä ĻĘȶÔķ ÃŢǝÅÅæş ĞĘçşÃÖÒöqä
		ċ,ďďĎ	ĒĚ	Ďď,ĚĒĐ	ğÅʒʐȶǅʐţä Ǿñäá	
		-	ēČ	ĎĐ,ċĎď	ţʐȶǅʐţä	
ċ,ĒČď	ċ,ĎĎē	ċ,ČčĒ	č	ċ,čĐď	ğÅʒʐȶǅʐţä ƙȧ	ğäøÃÕţä ğøäáǓ ĞĘçşÃÖÒöqä
		ċ,ĎĒđ	ĒĚ	čĚ,đĔď	ğÅʒʐȶǅʐţä Ǿñäá	
		-	ēČ	čĚ,Ĕďē	ţʐȶǅʐţä	
ċ,ĔčĎ	ċ,ċēČ	ċ,ċčċ	č	ċ,ċĎĚ	ğÅʒʐȶǅʐţä ƙȧ	ÕŸØņä ĞDŽøá ĞĘŸÖöä ĞÅÃÅÖöä
		ċ,čďď	ĒĚ	ČĚ,čďč	ğÅʒʐȶǅʐţä Ǿñäá	
		-	ēČ	ČĚ,čēČ	ţʐȶǅʐţä	

يلاحظ من الجدول(٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية(≤α ٠,٠٥) في درجة امتلاك كفايات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر محاضري جامعة الأقصى تعزى لمتغير الكلية(العلوم التطبيقية – والعلوم الإنسانية – والتربية)، وقد يعود ذلك إلى طبيعة عمل المحاضرين، من حيث تشابه ظروفهم في العمل، حيث تشرف عليهم إدارة واحدة، وغالباً ما يكون اهتمامها بالكليات واحداً، ويمكن أن يمس التطوير للكوادر البشرية في كلية معينة باقي الكليات، كما أن اختلاط المحاضرين مع بعضهم وتعاونهم قد يؤدي إلى زيادة فرص الاحتكاك فيما بينهم، مما يقلل ظهور الاختلافات بين كلية وأخرى، وبخاصة إذا تبين أن جميع المحاضرين يعملون في المراكز التعليمية نفسها التابعة للجامعة، حيث لا توجد أماكن مستقلة لكل كلية على حدة.

واختلفت النتيجة السابقة في بعض جوانبها مع ما توصلت إليه دراسة همشري وبوعزة(٢٠٠٠)، التي أظهرت أن الكليات العلمية هي الأكثر استخداماً للإنترنت من غيرها.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة وحدودها، فإن أهم ما يوصي به الباحثان الآتي:

- الاستفادة من كفايات التعلم الإلكتروني الحالية عند إعداد برامج التدريب الخاصة بمحاضري جامعة الأقصى في مجال التعلم الإلكتروني.
- تطوير بعض معايير التعيينات والترقيات لمحاضري جامعة الأقصى، بحيث يحتل التعلم الإلكتروني مكانة متقدمة في هذه المعايير.
- تنظيم دورات تدريبية محددة للمحاضرين لإكسابهم كفايات التعلم الإلكتروني، وبخاصة في مجال تصميم المقررات وبنائها، ومجال إدارة المقررات الإلكترونية.
- إتاحة الفرصة أمام محاضري جامعة الأقصى للمشاركة في استخدام التعلم الإلكتروني وتوظيفه لتنمية قدراتهم الذاتية والمهنية في هذا المجال.
- إجراء دراسة مماثلة على باقي الكليات التي لم تشملها عينة الدراسة.
- إجراء دراسة حول اتجاهات محاضري الجامعة نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التدريس الجامعي.

إجراء دراسة تتناول مدى إلمام طلبة الجامعة لكفايات التعلم الإلكتروني.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. إسماعيل، فادي(٢٠٠٣). البنية التحتية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم عن بعد. الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم عن بعد. دمشق من ١٥–١٧ يوليو. متوفر على الموقع http://ituarabic.org/E-Education تاريخ الدخول للموقع: ٢٠–٣–٢٠٠٦م.

٢. إطميزي، جميل(٢٠٠٧) مقدمة عن التعليم الإلكتروني. مركز أصدقاء فوزي كعوش للتميز بتكنولوجيا المعلومات. جامعة بوليتكنك الخليل. متوفر على الموقع http://elearning.ppu.edu/moodle/mod /resource/view.php?id= 828 تاريخ الدخول للموقع: ١٢–٢–٢٠٠٨م.

٣. الحربي، محمد(٢٠٠٦). مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمتخصصين. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٤. الحجي، أنس(٢٠٠٢). عقبات تحول دون تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات العربية. مجلة المعرفة، ديسمبر، العدد٩١، ص٤٥–٦٥.

٥. الخطيب، محمد(٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني في مدارس الملك فيصل: رؤية مستقبلية. ندوة التعليم الإلكتروني بمدارس الملك فيصل، الرياض، من ٢١–٢٣ أبريل. متوفر على الموقع http://www.psso.org.sa/arabic/ps solibrary/nadwa01/nadwat/ pdf/01.pdf. تاريخ الدخول للموقع: ٢٠–٣–٢٠٠٦م.

٦. الراشد، فارس(٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني واقع وطموح. ندوة التعليم الإلكتروني بمدارس الملك فيصل، الرياض، من ٢١–٢٣ ابريل. متوفر على الموقع http://www. psso.org.sa/arabic/pssolibrary/nadwa01/ nadwat/pdf/03.pdf. تاريخ الدخول للموقع: ١٢–٢–٢٠٠٦م.

٧. الرافعي، عمر(٢٠٠٢). المدرسة الإلكترونية: الحل في(المخلوط). مجلة المعرفة، ديسمبر، العدد٩١. ص٧٩–٨٩.

٨. سالم، أحمد(٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض، مكتبة الرشد.

٩. الشايب، أحمد(٢٠٠١). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لشبكة الإنترنت واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد– الأردن.

١٠. الشهري، فايز(٢٠٠٢). التعلم الإلكتروني في المدارس السعودية. مجلة المعرفة، ديسمبر، العدد ٩١، ص٣٦-٤٣.

١١. صادق، علاء(٢٠٠٥). استعداد أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي لتطوير واستخدام التعليم الإلكتروني. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: المؤتمر العلمي العاشر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة"، القاهرة، من ٥-٧ يوليو، ص١٢.

١٢. عبد الحميد، محمد(٢٠٠٥). البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم. القاهرة، عالم الكتب.

١٣. عبد الحميد، محمد(٢٠٠٥). فاعلية تصميم مقرر الكتروني في العلوم المطورة للمرحلة الإعدادية لتنمية مفاهيم التربية التكنولوجية. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: المؤتمر العلمي العاشر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة"، القاهرة، ص٢٧-٣٠.

١٤. عبد الحميد، محمد(٢٠٠٥). منظومة التعليم عبر الشبكات. القاهرة، عالم الكتب.

١٥. عبد المنعم، إبراهيم(٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني في الدول النامية: الآمال والتحديات. الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتعليم عن بعد، دمشق، من ١٥-١٧ يوليو. متوفر على الموقع http://ituarabic.org/E-Education تاريخ الدخول للموقع: ٢/٤/٢٠٠٦م.

١٦. عزمي، نبيل(٢٠٠٦). كفايات المعلم وفقاً لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد. المؤتمر الدولي للتعلم عن بعد، جامعة السلطان قابوس، مسقط، من ٢٧- ٩ مارس. متوفر على الموقع http://www.icode-oman.com/research_a.html تاريخ الدخول للموقع: ٢/٤/٢٠٠٦م.

١٧. العويد، محمد والحامد، عبد الله(٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض: دراسة حالة. ندوة التعليم الإلكتروني بمدارس الملك فيصل، الرياض من ٢١-٢٣ ابريل. متوفر على الموقع http://www.psso.org.sa/ara bic/pssolibrary/nadwa01/nadwat/ppt/15.ppt تاريخ الدخول للموقع: ٢٠-٣-٢٠٠٦م.

١٨. الغراب إيمان(٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني: مدخل إلى التدريب غير التقليدي. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

١٩. االهيتي، عبد الستار(٢٠٠٦). التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني. المؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني. البحرين، من ١٧-١٩ أبريل.

٢٠. مازن، حسام محمد(٢٠٠٤). مناهجنا التعليمية وتكنولوجيا التعليم الإلكتروني والشبكي لبناء مجتمع المعلوماتية العربي- رؤية مستقبلية. المؤتمر العلمي السادس عشر، من ٢١-٢٢ يوليو، جامعة عين شمس، ص١٥-٥٦.

٢١. المبارك، أحمد(٢٠٠٤). أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية "الإنترنت" على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.

٢٢. المبيريك، هيفاء(٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني: تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح. ندوة مدرسة المستقبل. جامعة الملك سعود، كلية التربية، من ٢٢–٢٣ أكتوبر. متوفر على الموقع http://www.ksu.edu.sa/seminars/future-school/index2.ht تاريخ الدخول للموقع: ٢٠٠٦/٢/٢٣م.

٢٣. المحيسن، إبراهيم وهاشم، خديجة(٢٠٠٢). المدرسة الإلكترونية: "مدرسة المستقبل دراسة في المفاهيم والنماذج". ندوة مدرسة المستقبل. جامعة الملك سعود، من ٢٢– ٢٣ أكتوبر. متوفر على الموقع http://www.ksu.edu.sa/seminars/future-school/index2.html تاريخ الدخول للموقع: ٢٠٠٦/٣/١٧م.

٢٤. الموسي، عبد الله(٢٠٠٢). التعليم الإلكتروني: مفهومه، وخصائصه، وفوائده وعوائقه. ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، ٢٢–٢٣ أكتوبر. متوفر على الموقع http:// wwww.ksu.edu.sa/seminars/future-school/Papers/AbdullahEtergy Paper.rtf تاريخ الدخول للموقع: ٢٠٠٦/٣/٢٨م.

٢٥. الموسى، عبد الله(٢٠٠٧). متطلبات التعليم الإلكتروني. المؤتمر التربوي ٣٦(التعليم الإلكتروني: آفاق وتحديات). الكويت ١٧–١٩ مارس ٢٠٠٧م. متوفر على الموقع http://www.moalem.org/default.aspx تاريخ الدخول للموقع: ١٢–٢– ٢٠٠٨م.

٢٦. الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد(٢٠٠٥). التعليم الالكتروني: الأسس والتطبيقات. الرياض: دار العبيكان.

٢٧. الفنتوخ، عبد القادر، والسلطان، عبد العزيز(٢٠٠٠). الإنترنت في التعليم: مشروع المدرسة الإلكترونية. رسالة الخليج العربي، العدد ٧١، السنة(٢٠)، ص ٧٩–٨١.

٢٨. الهرش، عايد(١٩٩٩). استخدام شبكة الإنترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلبة والموظفين الإداريين بجامعة اليرموك. مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، العدد ١٤، ص: ٢٩–٥٢.

٢٩. الهرش عايد، وجوارنة، طارق(٢٠٠٤). واقع استخدام معلمي البادية الشمالية الغربية لمهارات الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، العدد ١٠١، ص١٤٥–١٨٣.

٣٠. همشري، عمر وبوعزة، عبد المجيد(٢٠٠٠). واقع استخدام شبكة الإنترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس. مجلة دراسات، الأردن، ٢٧(٢)، ص٣٢٨ –٣٤٢.

٣١. وزارة التربية والتعليم العلي الفلسطينية(٢٠٠٦). أخبار ونشاطات الوزارة. متوفر على الموقع http://www.mohe.gov.ps/news/archives/december.html#7
تاريخ الدخول للموقع: ١٣-٢-٢٠٠٨م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

32. ***Waterhouse, S.(2003) The Power of E-Learning, The Past, The Present, and The Future. ETEXOMAN, Muscat, Oman, October 22-24, P: 27-49.***
33. ***Abdelrahem, A. & Al Musawi, A.(2003). Instructional uses of Internet services by Sultan Qaboos University faculty Members(Part1),. International Journal of Instructional Media,. Vol.30, No1, pp: 45-57, USA: Connecticut..***
34. ***Allehaibi, M.(2001). Faculty adoption of Internet technology in Saudi Arabian universities, PhD, Florida State University. Available: http://www.sssgrp.com/Menu/Di ssAbstracts /InnovationDiffusion/ Allehaibi.htm. retrieved on: 12/4/2007.***
35. ***Fallon C., & Brown S.(2003). E-Learning Standards: A Guide to Purchasing, Developing, and Deploying Standards-Conformant E-Learning. CRC Press LLC,2000 N.W. P:4.***
36. ***Wang, Y., & Cohen, A.(2000). Communication and Sharing in Cyberspace University faculty use of internet resources. International Journal of Instructional Media,. Vol.6, No4, pp:303-312.***

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو زعرور، رنا حمد الله درويش(٢٠٠٣). «أثر استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب بلغة فيجوال بيسك على التحصيل في الرياضيات ودافع الإنجاز الآني والمؤجل لطلبة الصف السابع الأساسي في مدينة نابلس». رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٢. أبو عمر، عبد اللطيف عبد الحافظ(١٩٩٨). «واقع استخدام الحاسوب في مدارس محافظات جنوب الأردن واتجاهات الطلاب والمعلمين نحوه». رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

٣. أبو الفتوح، حلمي وأبو زيد، عبد الباقي(٢٠٠٠). توظيف الحاسب الآلي والمعلوماتية في مناهج التعليم الفني بدولة البحرين. المؤتمر السادس عشر للحاسب الآلي والتعليم المنعقد في الرياض ٢١ – ٢٦ ابريل ٢٠٠٠.

٤. بادي، عبد الله ضامن(٢٠٠١). «أثر استخدام الحاسوب التعليمي على التحصيل الآني والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الكيمياء في محافظة سلفيت». رسالة ماجتسير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٥. جامعة القدس المفتوحة(٢٠٠٧). «تكنولوجيا التعليم». فلسطين.

٦. جبيلي، إبراهيم محمد(١٩٩٩). «أثر استخدام الحاسوب التعليمي على التحصيل المباشر والمؤجل عند طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات». رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

٧. حسن، محمد صديق(١٩٩٥). «التعليم الذاتي والوسائل التعليمية». مجلة التربية، قطر، الدوحة، ١١٣(٢٣)، ٦٧–٧٩.

٨. خصاونة، منيب وصفي(١٩٩٨). «الثقافة الحاسوبية لدى طلبة الصف العاشر في مدارس تربية إربد الثانية ومدى انعكاسها على إتجاهاتهم نحو الحاسوب». رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٩. الخطيب، ماجد(٢٠٠١). أزمة التربية في البيت والمدرسة في ألمانيا، التربية في حالة طوارىء، كتاب يتحدث عن ضرر الكمبيوتر على التلاميذ، متوفر على الموقع:

١٠. http://www.asharqalawsat.com/macdaily/24-11-2001/books/books.html.

١١. خليف، زهير ناجي(٢٠٠١). إستخدام الحاسوب وملحقاته في إعداد الوسائل التعليمية. بحث مقدم لمؤتمر العملية التعليمية في عصر الانترنت المنعقد بجامعة النجاح الوطنية في نابلس ٩-١٠/٥/٢٠٠١.

١٢. زامل، مجدي واصبيح، عمر(٢٠٠٤). «توظيف أسلوب حل المشكلات في عمليتي التعليم والتعلم:كتيب ارشادي تدريبي». ط٢، منشورات مركز الإعلام والتنسيق التربوي، رام الله، فلسطين.

١٣. السرطاوي، عادل فايز(٢٠٠١). «معوقات تعلم الحاسوب وتعليمه في المدارس الحكومية بمحافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة». رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

١٤. سعادة، جودت أحمد والسرطاوي، عادل فايز(٢٠٠٣).» استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم». ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٥. سلامة، عبد الحافظ محمد(١٩٩١). «واقع استخدامات الحاسوب في التدريس الصفي في المدارس الخاصة في الأردن». رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١٦. طوالبة، محمد(١٩٩٧). «اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام الحاسوب لأداء المهام التربوية». مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٣(٣)، ٢٢٥-٢٤١.

١٧. عبدالله، سامي محمود والسويدي، وضحى علي(١٩٩٢). «اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم الشرعية بمراحل التعليم العام نحو استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس». مجلة التربية، السنة(٢١)، العدد(١٠٢)، ٨٠-٩٤.

١٨. العجلوني، خالد(٢٠٠١). «استخدام الحاسوب في تدريس مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة عمان». مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، ٢٨(١). ٨٥-١٠١.

١٩. العجلوني، محمد خير(١٩٩٤). «أثر التعلم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الناقد لدى عينة أردنية من طلبة الصف الأول الثانوي في مبحث الجغرافيا». رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٢٠. علي، تيسير صبحي(١٩٨٨). «أثر استخدام الحاسوب على تحصيل المهارات العددية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم». رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٢١. العمري، عبدالله سعد(٢٠٠١). تكنولوجيا الحاسوب في العملية التعليمية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثالث والسبعون، مصر، القاهرة، سبتمبر ٢٠٠١م.

٢٢. الفار، إبراهيم(١٩٩٥). التعليم والتعلم المعزز بالحاسوب – الرؤية والمستقبل، وقائع ندوة الحاسوب في جامعات دول الخليج العربي.
٢٣. المصري، أحمد محمود(١٩٩٧). «دراسة مسحية للصعوبات والمشاكل التي يواجهها طلبة الصف العاشر في محافظة اربد في تعلم المادة الحاسوبية من وجهة نظر المعلمين والطلبة». رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
٢٤. مندورة، محمد ورحاب، أسامة(١٩٨٩). «دراسة شاملة حول استخدام الحاسب الآلي في التعليم العام مع التركيز على تجارب ومشاريع الدول الأعضاء». مجلة رسالة الخليج العربي، ٩(٢٩)، ٩٩–١٨٣.

ثانياً: **المراجع الأجنبية**:

25. Hawisher, G.,(1989). Research and Recommendations for computers and Composition in Gail E. Hawisher and Cynthia L.selfe(Eds.).Critical perspectives on computers and composition Instruction. New York: Teachers College Press. P.44-64,
26. Ito, M.,(1996). "Computer education in the mathematics curriculum of Japan: Lesson from successes and failures of the united staters". Colombia University Teachers College. Dissertation Abstracts International, 57(11), 4678.
27. Louzon, A. & Moore, A.,(1989) A Fourth Generation Distance Education System: Integrating C AL and Computer Conferencing. American journal of Distance Education.
28. Loveless, T.,(1996). "Why aren't computers used more in schools?". Harvard university, Cambridge, MA. Kennedy School of Government. (ERIC Document Reproduction service, Np.ED 392131).
29. Peak, K, & Doricott, D.,(1994). Why Use Technology? Educational Leadership, Vol. 51.
30. -Stine, L.,(1990). "Computers in the classroom, problems". Writing Notebook, 7(3), 3839.(ERIC Document Reproduction service, No EJ 4022).
31. Taylor, R,(1980): The Computer in the School: Tutor, Toll, Tutee. New York: Teacher College Press.
32. White, Daniel, C.,(1993). "Improving the student use of computers within the middle school curriculum through a multi – faceted approach of increase computer accessibility and varied teaching / Learning strategies". Doctoral practicum Report, Nova University. (ERIC Document Reproduction service, No, ED 37822).

واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في فلسطين

أ. سلامة سالم*

* [illegible]

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم، من وجهة نظر العاملين فيها، وذلك من خلال أربعة محاور رئيسة هي: مدى إيمان إدارة المنشأة الصناعية وقناعاتها بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية، مدى التزام العاملين بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية، دور دائرة الرقابة والتفتيش الخاصة بوزارة العمل بمتابعة تطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية، وأخيراً مدى رضا العاملين عن تطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية في منشآتهم التي يعملون فيها.

ولقد اشتملت عينة الدراسة على(٣١٤) من العاملين في ثلاثة قطاعات صناعية حسب تصنيف مكتب وزارة العمل في محافظة طولكرم، وهي: الكسارات والمحاجر، والصناعات التحويلية، وأخيراً الغاز، والمياه، والكهرباء.

وقد جُمعت البيانات من المبحوثين في تلك القطاعات، وحلِّلت باستخدام النسب الإحصائية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس، ولصالح الذكور بالنسبة لمحور مدى التزام العاملين بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية، وإجراءاتها في أثناء تأديتهم لعملهم، ووجود فروق أيضا تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، ولصالح العزاب بالنسبة لمحور رضا العاملين عن تطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية، وإجراءاتها في أماكن عملهم.

وقدِّمت بعد ذلك توصيات للجهات والهيئات المعنية للاستفادة من هده الدراسة أهمها:

- تصميم البرامج الإرشادية والتدريبية من أجل رفع مستوى ثقافة العاملين، وزيادة وعيهم بضرورة تطبيق قواعد الصحة وإجراءاتها، والسلامة المهنية؛ إذ أظهرت النتائج أن مدى التزام العاملين بهذه القواعد كانت بدرجات متوسطة.
- التأكيد على ضرورة قيام الجهات المختصة بالمتابعة والتفتيش بشكل دوري ومفاجئ على المنشآت الصناعية، للتأكد من تطبيق الأسس العامة للصحة والسلامة المهنية.

Abstract

This study aimed at identifying the reality of health and safety in industrial establishments in Tulkarm Governorate from the employees' point of view. This identification is assessed through four major coreissues as follows:

The administration's satisfaction and belief in the application of the rules and procedures of the health and safety meaytres the employees' commitment to the application of the rules and procedures of the health and safety.the role of the official authorities in the control and inspection of institutions the employees' satisfaction with the application of the rules and procedures of the health and safety in the establishments where they work.

A study sample of(314) male and female employees in three industrial sectors classified according to Ministry Labor Office in Tulkarm Governorate.as follows: Crashers and stone quarry, Conversion industries, Electricity, Water and Gas establishments.

A ccordingly a set of findings were printedont concerning the statistical differences between males and females with respect to the employees' commitment to the application of the rules and procedures of the health and safety.

Depending on the resulls of the study the researcher put forward the following recommendations addressed to the concerned authorities:(1) Design traing programs to up date the employees> know low and increase their awareness to apply the health rules, measures and the professional safety.(2) Ensuring the necessity of carrying out the abrupt cheik out inspecting of the industrial establishments to make sure that the general principles of health and professional safety are applied.

مقدمة

تبذل إدارة الأفراد في منشآت الأعمال الحديثة جهوداً حثيثة، لتوفير القوى العاملة اللازمة لتنفيذ الخطط والبرامج الإنتاجية والتسويقية والبيعية للمنظمة، و تسعى إلى توفير أفضل ما هو متاح لها من عناصر بشرية ذات كفاءة وقدرة على أداء المهمَّات المختلفة بفاعلية وكفاءة عالية، ولكي يكون ذلك ممكناً، فلا بد من أن تهتم إدارة الأفراد بتوفير مواقع مناسبة لأداء هذه الأعمال، تتوافر فيها الظروف البيئية والشروط المادية الملائمة، فمن غير الممكن أن يؤدي الفرد عمله في ظروف لا تتوافر فيها مستلزمات السلامة المهنية سواء من حيث الحوادث الصناعية أم الأمراض المهنية، وكذلك من غير المعقول أن تطلب إدارة الأفراد، أو إدارة المنشأة من الفرد القيام بعمله في ظل ظروف لا تتوافر فيها المقومات الأساسية للمحافظة على صحته وسلامته.

ولما كان العنصر البشري يمثل العنصر الأكثر أهمية، والأعلى قيمة من بين عناصر الإنتاج الأخرى، فإن الاهتمام يجب أن ينصب باتجاهه والمحافظة عليه ورعايته صحياً واجتماعياً(شاويش، ٢٠٠٤، ص:٣٣١). إذ إنه من النتائج التي أفرزتها عملية انتشار استخدام المكائن والآلات بشكل واسع في منشآت الأعمال، و بشكل خاص الصناعية منها، هو ارتفاع عدد حوادث العمل والإصابات بين الأفراد العاملين، وتترتب على هذه الحوادث خسائر وأضرار بالفرد والمنظمة وحتى بالمجتمع كله. وتتمثل هذه الخسائر بالأضرار التي تلحق بالعنصر الإنساني ذاته نتيجة لإصابته بسبب حوادث العمل، وكذلك تتحمل المنظمة خسائر مادية متعددة تتمثل في الأضرار التي تلحق بالمكائن والآلات، والتعويضات التي تدفع للعاملين نتيجة إصابتهم، وغيرها من التكاليف التي تتكبّدها المنظمة.

من جانب آخر، فإن المنظمة قد تتعرض إلى حوادث وأضرار تنشأ عن حالات الحريق والتضرر بالكوارث الطبيعية والحروب، وغيرها من الأحداث العامة التي تشمل المنظمة كونها نظاماً فرعياً ضمن نظام أكبر هو المجتمع الذي تشكل جزءاً منه، و بالتأكيد فإن عملية التخطيط لمواجهة مثل هذه الحالات تبقى قاصرة على الاحتياجات الأساسية اللازمة، التي من الممكن أن تقوم بها الإدارة العليا للمنظمة، وقد تكون محدودة الفاعلية، حيث

يمكن للإدارة أن تقلل من الآثار السلبية للحوادث من خلال توفير مستلزمات مواجهتها عند حدوثها، وتشمل هذه المستلزمات كل الأدوات والمعدات اللازمة لهذا الغرض، أو من خلال رفع مستوى الوعي الوقائي لدى الأفراد العاملين، وكذلك تنظيم العمل بأسلوب مناسب يقلل من احتمالات وقوع الحوادث، وبالتالي التقليل من حجم الخسائر المادية التي يمكن أن تتحملها المنظمة بسبب ذلك(عباس، ٢٠٠٦، ص:٣٠٦).

إن الاهتمام بالسلامة المهنية والجوانب المتعلقة بها، أخذ يزداد في السنوات الأخيرة، وذلك لأهميتها بالنسبة للأفراد العاملين وللمنشأة والمجتمع. فبعد أن كان الاهتمام بها ينحصر فقط لدى النقابة باعتبارها الجهة المسؤولة عن الأفراد العاملين ومصالحهم وشؤونهم، أخذ هذا الاهتمام يزداد ويتسع، فأخذت إدارات منشآت الأعمال والمنظمات الدولية وبشكل خاص منظمة العمل الدولية، تهتم بهذا الجانب، وبادرت لعقد مؤتمرات محلية و إقليمية ودولية تتركز على جوانب متعددة ذات علاقة بالسلامة المهنية، وكيفية تحقيقها وتعزيزها، وتوفير المستلزمات المادية والتنظيمية والاجتماعية لمنظمات الأعمال بمختلف أنواعها(برنوطي، ٢٠٠١، ص:٤٧١).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعدُّ الموارد البشرية من أهم ركائز منشآت الأعمال بشكل عام بمختلف أنواعها وأشكالها، وتزداد أهميتها في المنشآت الصناعية بشكل خاص، إذ إن العمل فيها يتصف بالمخاطر التي تمس بشكل مباشر أو غير مباشر أهم عناصر الإنتاج، ألا وهو العنصر البشري. وبما أن التطور التكنولوجي والتغيرات البيئية الداخلية والخارجية ألقت أعباء ومسؤوليات على عاتق إدارة المنشآت خاصة بصيانة العاملين في بيئة أعمالهم، ووقايتهم من الحوادث، والأمراض المهنية، وكذلك تعويضهم عن أية أضرار ناجمة عن بيئة العمل، فكان لزاما على تلك المنشآت الاهتمام ببرامج الصحة والسلامة المهنية، وتوفيرها باعتبارها حقاً من حقوق العاملين فيها، وذلك لتحقيق الأهداف الاجتماعية المتمثلة بالمسؤولية الاجتماعية، إضافة إلى الأهداف الفردية المتمثلة بحماية الأفراد العاملين، وتلبية حاجتهم في مواقعهم(برنوطي، ٢٠٠١، ص ٤٦٥). وتتمثل مشكلة هذا البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم وعلاقتها ببعض المتغيرات؟

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة ـ في ضوء علم الباحث ـ الأولى من نوعها في محافظة طولكرم التي تهتم ببحث موضوع السلامة المهنية، ومدى تطبيقها وتوفيرها من إدارات المنشآت الصناعية. كما تكمن أهمية الدراسة من حيث ارتباط مفهوم السلامة المهنية بأهم عناصر الإنتاج، ألا وهو العنصر البشري، ومدى اهتمام تلك المنشآت بتوفير الحماية لعامليها وموظفيها. هذا بالإضافة إلى كونها تبين نواحي القصور في توفير المستلزمات المادية والتنظيمية التي تؤدي دوراً مهماً في تقليل احتمالات حصول حوادث العمل. وتوضيح دور الجهات الرسمية المختصة بوزارة العمل في متابعة الرقابة والتفتيش على المنشآت الصناعية، و توفير قواعد السلامة المهنية ووسائلها.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

١. التعرف إلى مدى تطبيق قواعد السلامة المهنية عملياً في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم.
٢. معرفة مدى إيمان إدارة المنشآت الصناعية ودعمها وقناعاتها بضرورة تطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية.
٣. معرفة مدى التزام العاملين بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءتها أثناء تأديتهم لعملهم
٤. معرفة دور الهيئات والجهات الرسمية للرقابة والتفتيش على إجراءات الصحة والسلامة المهنية.
٥. معرفة مدى رضا العاملين عن توافر وسائل الصحة والسلامة المهنية وأدواتها في أماكن عملهم.

بالإضافة إلى ذلك، فإن الدراسة سوف تعمل على تحقيق مجموعة من الأهداف غير المباشرة مثل: البرامج والطرق والدورات التي تعقدها، بالإضافة إلى قياس مدى رضا العاملين في المنشآت الصناعية عن نظم التأمينات والتعويضات المعمول بها في أماكن عملهم.

فرضيات الدراسة:

يمكن حصر فرضيات الدراسة وتلخيصها بالفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq ٠,٠٥$) في درجة ومستوى واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة، والمستوى العلمي، والحالة الاجتماعية.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة حصصية، حيث قُسم مجتمع الدراسة إلى ثلاث وحدات بحثية، إذ اعتبر كل نوع من أنواع الصناعات الثلاث(كسارات ومحاجر، تحويلية، كهرباء غاز ومياه) وحدة بحثية، وقد وزعت الاستبانة على عينة ممثلة من الوحدات البحثية بلغ قوامها(٣١٤) من العاملين في الصناعات الثلاث. وقد اقتصر تطبيق الدراسة على فئة العمال في المنشآت الصناعية، وأخذ بالحسبان معايير منها: أهمية القطاع وحجمه، وعدد القوى العاملة فيه، وأهميته بالنسبة للصناعة في المحافظة. كما نُفذت هذه الدراسة في مدة زمنية محدودة، والتزم الباحث بحدود المعلومات التي حصل عليها من الجهات الرسمية في محافظة طولكرم، واعتمد على موثوقيتها ومصداقيتها، وأخذ بعين الاعتبار كذلك ايجابيات منهج التحليل وسلبياته.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم السلامة المهنية:

تعددت تعريفات السلامة وتنوعت من حيث محدوديتها وعمومها والهدف منها ونوعها، وأدخل بعضهم كلمة الأمن، وبعضهم الآخر كلمة صحة مهنية.كما عرف(المرعي، ١٩٨٧، ص٩) السلامة بأنها «اتباع أسلوب العمل السليم الذي يجنبنا الحوادث، ويقينا من الإصابات»وعرفها(كامل، ١٩٩٧، ص٨)بأنها «الحالة التي يكون فيها الإنسان آمنا وبعيداً عن الخطر أو الإصابة أو الضرر.وعرفها(الثبيتي، ١٩٩٢، ص١٠)بأنها «التقليل من الإصابات والخسائر الناتجة عن الأعمال غير المدروسة مثل: الحوادث والكوارث». أما تعريف السلامة من وجهة نظر الشريعة الإسلامية «فهي المحافظة على الدين والنفس والعقل والعرض والمال، وهي المعروفة عند العلماء بالضرورات الخمس»(الطريقي، ١٩٩٥، ص٨). أما بالنسبة للأمن فليس هناك مفهوم قاطع لتعريفه، فقد عرفه(يوسف، ١٩٩٧، ص٢٤)بأنه «شعور بالاطمئنان والسكينة والارتياح تجاه أمر من الأمور».كما

أشار(المرعي، ١٩٨٧، ص٥٣)، إلى أن الأمن يتنوع حسب الأهمية والهدف إلى أمن صناعي، وأمن مدني، وأمن سياسي.وقد فرق بعضهم بين الأمن والسلامة المهنية، فعرفوا الأمن المهني بأنه»تحقيق سلامة العمال من النواحي الصحية والنفسية ووقايتهم من الأخطار الناجمة عن المهنة، «أو هو نظام يهدف إلى إشاعة الطمأنينة وتجنب وقوع الحوادث والإصابات والأمراض المهنية داخل المنشآت الصناعية(أبو بكر وأبو صالح، ١٩٨٩، ص١٣).

و عرفت السلامة المهنية بأنها« جميع الأنشطة الهادفة إلى حماية الأفراد العاملين والمواد والأجهزة والمكائن والمعدات والمهمات من التعرض للحوادث والإصابات خلال العمل». أي أن السلامة المهنية تتركز على تقديم الخدمات والتجهيزات والإنشاءات ووضع الترتيبات اللازمة لحماية جميع عناصر الإنتاج، وفي مقدمتها العنصر البشري، بحيث تتوافر تلك الظروف المادية والنفسية المناسبة للأفراد العاملين لأداء أعمالهم بالشكل المطلوب(حكمت، ١٩٨٢). وعرفت منظمة العمل الدولية(ILO)، ومنظمة الصحة العالمية(WHO) الصحة المهنية بأنها« المحافظة على إدامة صحة الفرد جسمياً وعقلياً واجتماعياً داخل موقع عمله، وذلك باتباع الأسس الصحية والوقاية اللازمة والكافية لمنع انحراف صحته بسبب ظروف العمل، بأن يكون هذا الانحراف مرضاً نتيجة التعرض للمسببات المرضية". وفي تعريف شامل لها «هي حماية عناصر الانتاج الثلاثة: القوى العاملة، الأدوات والآلات والمعدات، المواد الأولية والمنتجة وتحسين بيئة العمل، وذلك بتطبيق أنظمة وإجراءات خاصة تؤدي إلى منع وقوع الحوادث»(صالح، ١٩٩٤).وللسلامة المهنية مفهومان: مفهوم وظيفي، ومفهوم تنظيمي. فالمفهوم الوظيفي: يعتبر السلامة والصحة المهنية مجموعة من الإجراءات الهادفة إلى منع وقوع حوادث وإصابات العمل والأمراض المهنية وتحقيق ظروف عمل آمنة خالية من المخاطر. للحفاظ على عناصر الإنتاج من التلف والضياع.أما المفهوم التنظيمي: فتكون السلامة والصحة المهنية هي تحديد الشكل التنظيمي وتوضيحه لأساليب العمل التي بواسطتها نستطيع تحقيق أهداف السلامة والصحة المهنية ودور الأطراف المعنية بذلك(زيدان، ١٩٩٥، ص١٠).

أهمية إدارة السلامة المهنية وأهدافها:

تتمثل أهمية إدارة السلامة المهنية والصحية في تحقيقها لمجموعه من الاهداف الآتية:

١. تقليل تكاليف العمل:إن الإدارة السليمة لبيئة العمل تجنب المنشأة كثيراً من المشاكلات المتمثلة بالحوادث والأمراض الصحية، هذه الحوادث تكلف المنشأة كثيراً من التكاليف المادية والمعنوية المتضمنة التعويضات المدفوعة للعاملين أو لعوائلهم من بعدهم، وكذلك تعطل العمل.
٢. توفير بيئة عمل صحية وقليلة المخاطر:إن الإدارة مسؤولة عن توفير المكان المناسب

والخالي من المخاطر المؤدية إلى الإضرار بالعاملين أثناء عملهم، إن هذه المسؤولية أصبحت متزايدة في ظل التطور التكنولوجي، وبصورة خاصة في المنشآت الصناعية.

٣. توفير نظام العمل المناسب من خلال توفير الأجهزة والمعدات الواقية، واستخدام السجلات النظامية حول أية إصابات أو حوادث وأمراض.
٤. التقليل من الآثار النفسية الناجمة عن الحوادث والأمراض المهنية؛ إذ إن الحوادث لا يقتصر تأثيرها على الجوانب المادية في العمل، وإنما تمتد آثارها إلى مشاعر العاملين داخل المنشأة وكذلك الزبائن المتعاملين معها.
٥. تدعيم العلاقة الإنسانية بين الإدارة والعاملين، إن توفير الحماية للعاملين والاهتمام بهم من قبل الإدارة يشعرهم بأهميتهم ويبني جسور التعاون بينهم وبين إدارتهم.
٦. تخلق الإدارة الجيدة للسلامة المهنية والصحية السمعة الجيدة للمنظمة تجاه المنافسين، هذه السمعة ينتج عنها استقطاب الأفراد الأكْفاَء، والاحتفاظ بأفضل الكفاءات.(عباس، ٢٠٠٦، ص:٣٠٦).

تخطيط الوقاية في الأمن الصناعي:

يبدأ التخطيط للوقاية في الأمن الصناعي بتوعية العاملين، وجعلهم على بينة وإدراك لضرورة تجنب المخاطر والأضرار، وتعريفهم بطبيعة مخاطر العمل، وطرق الإصابة ووسائل الوقاية.ومن أهم أدوات التخطيط للوقاية:

١. الإعلام: إذ تعتبر الإعلانات والملصقات ضرورية لتعريف الفرد لتجنب الحوادث، وتعتبر الصورة من أهم الوسائل الإعلانية في الأمن الصناعي.
٢. التدريب: وذلك لتغيير سلوك العاملين واتجاهاتهم وتصرفاتهم. وذلك لتحسين أدائهم نتيجة تنمية قدراتهم أو مهاراتهم ومعلوماتهم.
٣. اشتراك العاملين في وضع برامج السلامة وتطبيقها: إذ أنها أساساً بنيت لمصلحة العامل والإنتاج معاً، وإن اشتراك العاملين في وضع قواعد السلامة وتطبيقها يلزم العمال التمسك بها ومتابعة تنفيذها بعد التطبيق.
٤. توفير بيئة عمل مناسبة: من بناية وأرضية لمكان العمل. ووجود مستلزمات السلامة كافة، مع توفير الوسائل الصحية من تهوية وإضاءة حسنة.
٥. تحليل حوادث العمل: وذلك لمعرفة أسباب الحوادث ومعالجة تلك الأسباب، وتحديد الإجراءات الكفيلة لمنع حدوثها مستقبلاً.
٦. تكوين لجان الأمن الصناعي: تتكون لجان الأمن الصناعي عادة من أعضاء يمثلون

العاملين، ويختارون من بين العاملين ذوي الكفاءة والتدريب الملائم.ومن ممثلين عن الإدارة.(زويلف، ٢٠٠١، ص:٢٣٥).

ولا بد في مرحلة التخطيط لإعداد برنامج الأمن والسلامة لمنع الحوادث من مراعاة ما يأتي:(شاويش، ٢٠٠٤، ص: ٣٤٩)

- اقتناع الإدارة بأهمية البرنامج.
- توعية العاملين والحصول على تعاونهم.
- تحديد مصدر الخطر.
- تحديد إجراءات التحقيق في الحوادث والبيانات المطلوب جمعها.
- إعداد لائحة منع الحوادث(التنظيمات والإرشادات الخاصة بمنع الحوادث).

أسباب حوادث العمل:

أسباب الحوادث الصناعية كثيرة ومنها الإجهاد، حيث يعتقد الباحثون في إدارة الأفراد أن الإجهاد وحده يمثل أسباب الحوادث. كما يعتبر بعضهم عدم إطاعة العاملين تعليمات العمل الموجهة إليهم من قبل المشرفين سبباً آخر للحوادث الصناعية. في حين يرجع آخرون أسباب الحوادث الصناعية لسببين أولهما هندسي والأخر إنساني. فالهندسي هو ما يتعلق بمقدار الاحتياطات الفنية التي تتخذها المنشأة عن طريق مهندسي السلامة لمنع وقوع حوادث العمل.أما العنصر الإنساني فيتعلق بروح الجماعة ومقدار التعاون السائد، وحرص العاملين على سلامة زملائهم في العمل، كما يتعلق بنوع الإشراف ومقدار العلاقات الإنسانية التي تسود بين المشرفين و المرؤوسين.إلا أن بعضهم ينسب الحوادث الصناعية للأسباب الآتية:(شاويش، ٢٠٠٤، ص: ٣٣٢)

- ظروف العمل من حرارة وتهوية ورطوبة وضوضاء وتعب و سرعة في العمل.
- أسباب آلية سواء ميكانيكية أو يدوية.
- أسباب شخصية منها عيوب البصر المختلفة والسن والخبرة.

وسائل منع الحوادث الصناعية:

من الوسائل التي يمكن استخدامها لمنع الحوادث الصناعيةمايأتي: (زويلف، ٢٠٠١، ص:٢٣٢) الوسائل الميكانيكية:بحيث توجه العناية نحو وضع قواعد تحقق سلامة العاملين عند تصميم الآلات من الناحية البدنية والنفسية.

- استخدام معدات الأمان.
- تحسين بيئة العمل.
- تكوين العادات السليمة لتحقيق الأمن الصناعي.

واقع السلامة والصحة المهنية في فلسطين

إن ما يميز واقع السلامة والصحة المهنية في فلسطين المراحل التي مرت بها البلاد، وبخاصة فترة الاحتلال الإسرائيلي المستمر حتى أيامنا هذه، إذ لم تكن المنشآت والورش والمصانع تعاني من ضعف القوانين المتعلقة بالسلامة المهنية، وهناك مدن كانت تفتقر إلى مراكز لإطفاء الحريق أو سيارات إسعاف وإطفاء، وحتى أيامنا هذه ما زالت ملامح هذا الواقع بحاجة إلى تحديد أكثر من خلال تطبيق القانون الفلسطيني الجديد للعمل والعمال، فمن صفات هذا الواقع:

- عدم المعرفة بأسس السلامة والصحة المهنية، وقلة الوعي لدى الطبقات في المجتمع كافة.
- افتقار فلسطين للمعلومات المتعلقة بمشكلات السلامة والصحة المهنية.
- نقص في الكادر الفني في قطاع السلامة والصحة المهنية.
- نقص في معدات قياس ملوثات بيئة العمل وأجهزته، وكذلك معدات الفحص الطبي للأفراد.
- قلة التنسيق والتعاون بين أصحاب العمل والعمال في وضع برامج السلامة والصحة المهنية وسياساتها وخدماتها.
- عدم توافر برامج توعية متخصصة بالصحة والسلامة المهنية.
- كثرة الأمراض المتوطنة والمزمنة لدى العاملين.
- عدم توافر خدمات السلامة والصحة المهنية في مناطق العمل وخارجه.

وبعد تسلم السلطة الفلسطينية صلاحياتها على الأرض تغير واقع الصحة والسلامة المهنية، وأصبح هناك اهتمام نوعاً ما بهذا المجال، على أمل أن يتم التعمق فيه، والعمل على تطبيق قوانين السلامة المهنية ونظمها حسب المطلوب.(مكتب وزارة العمل –طولكرم، ٢٠٠١).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة العمري(٢٠٠٢) إلى اكتشاف العلاقة بين الاتجاهات السلوكية للعاملين بمصانع البتروكيماويات وبين درجة التقيد بتعليمات السلامة، وإلى معرفة الفروق السلوكية وخصائصها بين العاملين في هذه المصانع، ومعرفة العلاقة بين وسائل السلامة الوقائية والصحية والمهنية في بيئة العمل، وبين اتجاهات العاملين في المصانع، ومعرفة العلاقة بين توفير وسائل السلامة الوقائية والصحية المهنية في بيئة العمل وبين اتجاهات العاملين في المصانع. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يأتي:ضرورة اهتمام الإدارة العليا للأمن الصناعي بصياغة تعليمات السلامة ومتابعة تطبيقاتها من جميع العاملين، والتوسع في نشر الوعي حول الحوادث الصناعية داخل بيئة العمل عن طريق وسائل الإعلام المسموعة والمرئية الداخلية، وخاصة الإعلانات والملصقات واللوحات الإرشادية وتوزيعها في أماكن العمل.وضرورة العمل على تدريب العاملين في الوقت المناسب على وسائل السلامة واتباع تعليماتها، وضرورة توفير المعلومات الضرورية اللازمة عن الآلات والمعدات التي يستخدمها العمال مع توضيح مكامن الخطر في تلك الآلات، والطرق الصحيحة والسليمة لاستخدامها، وكتابة هذه التعليمات بأسلوب مبسط وبخط واضح في مكان مناسب، بالإضافة إلى تشجيع العاملين الذين يبدون تطبيقاً جيداً لمعايير السلامة مادياً ومعنوياً.

وهدفت دراسة المزروع(٢٠٠١) إلى التعرف إلى مخاطر مراحل الإنتاج في محطة تعبئة غاز البترول بالرياض، ومدى ملاءمة تعليمات السلامة وأنظمتها، وتوافر تجهيزات وسائل السلامة في المحطة، والتزام العاملين باستخدام هذه الوسائل، واهتمام الإدارة العليا بمجال الأمن والسلامة في المحطة، ورفع الوعي للعاملين بأهمية استخدام وسائل الأمن والسلامة.ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يأتي:إن ثلث مجتمع الدراسة قد تعرض لحوادث نظراً لعدم الاهتمام بوسائل الأمن والسلامة.وإن معظم العاملين لم يتلقوا أي تدريب في مجال الأمن والسلامة، كما أنه لا توجد محاضرات أو ندوات توعية في مجال الأمن والسلامة.وإن معظم العاملين لا يهتمون باتباع وسائل الأمن والسلامة في المحطة واستخدامها.

وقام آل مقبول(١٩٩٩) بدراسة للتعرف إلى مدى اهتمام مديري الفنادق بتطبيق قواعد السلامة في الفنادق بمدينة الرياض، إضافة إلى مدى توافر وسائل السلامة وكفايتها في الفنادق، كما هدفت دراسته إلى معرفة أسباب وقوع حوادث الحريق، ومدى التزام النزلاء بقواعد السلامة، والتأكد من مدى معرفة العاملين بتلك القواعد.وقد توصلت الدراسة إلى

نتائج منها:عدم وجود أقسام للسلامة، وتدني نسبة العاملين في مجال السلامة.وعدم وجود خطة لدى الفنادق لتطبيق قواعد السلامة وحالات الطوارئ، وأن هناك تهاوناً في عمل التجارب اللازمة لأنظمة السلامة والتأكد من استمرارية صلاحيتها.ولا يوجد دورات تدريبية متخصصة للعاملين في مجال السلامة في الفنادق.هذا وتتوافر بعض وسائل السلامة وأنظمتها، وبعضها الآخر لا يتوافر، ومن ذلك: أنظمة الإطفاء والمكافحة، وأنظمة الإنذار، ووسائل الإخلاء، ووسائل السلامة. ولا توجد أنظمة لتوعية النزلاء بقواعد السلامة.

وفي دراسة أخرى قام بها القرني(١٩٩٩) هدفت إلى معرفة وسائل الإنذار المبكر وأثرها في الوقاية من الحريق في المنشآت الصناعية بمدينة جدة، من خلال آراء أفراد عينة بلغ عددها(٢١١) فرداً من المسؤولون عن الأمن والسلامة، وسعت الدراسة إلى معرفة وسائل الحد من الخسائر البشرية والمادية، وهدفت إلى معرفة أهم الأفعال التي يقوم بها مسؤول الأمن والسلامة بالمنشأة، وقد أظهرت هذه الدراسة العديد من النتائج، منها:معرفة متوسط أهم وسائل الإنذار المبكر الأكثر استخداماً ونجاعة في الوقاية من الحريق، وأوصت الدراسة بما يأتي: التأكيد على أصحاب المنشآت الصناعية بضرورة تجهيزها بوسائل الإنذار المبكر عن الحريق منذ إنشائها، ومتابعة الجديد في هذه الوسائل، وتوفيرها في المنشآت التي لا توجد فيها، وضرورة اختيار الوسائل المناسبة للإنذار المبكر، وتوفير خطط لتجربتها تحت إشراف إدارة الدفاع المدني. وضرورة صيانة هذه الوسائل دورياً، ووضع تنظيم لذلك، وضرورة تعيين مسؤول عن الأمن والسلامة بكل منشأة صناعية، وضرورة العناية بإلحاق العاملين في المنشآت بدورات تدريبية في الأمن والسلامة لمعرفة كيفية التدخل في أثناء وجود الحريق.

وهدفت دراسة البلوي(١٩٩٨) إلى تقويم وسائل التهوية والحماية الشخصية من ملوثات الهواء في بيئة العمل في المعامل والمصانع، ومدى وجود أجهزة دقيقة تراقب تلوث الهواء في البيئة الداخلية للمعامل والمصانع.وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج من أهمها:معاناة العاملين في ثلاثة من المصانع الأربعة، ومن التدني الواضح في جودة البيئة الداخلية المتمثلة في قلة التهوية مع شعورهم بمستويات عالية من الملوثات الغازية و الأبخرة، مما يؤكد عدم كفاءة أجهزة الحد من الملوثات الهوائية، وكذلك أجهزة التهوية مما نتج عنه بعض الأمراض الصدرية لبعض العاملين.

وهدفت دراسة الذياب(١٩٩٨) إلى معرفة الاتجاهات السائدة لدى العاملين في مصفاتي أرامكو السعودية في جدة والرياض، نحو تطبيق أنظمة الأمن الصناعي ولوائحه، وكذلك الفروق بين الذين تعرضوا، وبين الذين لم يتعرضوا لحوادث صناعية في اتجاهاتهم نحو تطبيق الأنظمة واللوائح.ولقد توصلت دراسته إلى:عدم اطلاع بعض أفراد العينة على

أنظمة الأمن الصناعي ولوائحها، وعدم تقيد بعض أفراد العينة بتطبيق الأنظمة واللوائح، كما أن هناك أفراداً من العينة لا يقرأون المعلومات الخاصة بالسلامة لكل آلة أو معدة، وأن بعض أفراد العينة لا يخافون من رقابة المسؤولين من عدم قيامهم بتطبيق أنظمة السلامة ولوائحها والأمن الصناعي، ويعود ذلك لتهاون بعضهم أو لعدم جدية المراقبة.

وقام الزهراني(١٩٩٧) بدراسة هدفها معرفة مدى تطبيق أنظمة السلامة المعمول بها في ورش الصيانة بقيادة حرس الحدود بالمملكة السعودية، ومعرفة الآثار المترتبة على عدم تطبيق أنظمة السلامة على أداء العاملين، وقد صمَّم الباحث استبانة للتعرف إلى أنظمة ووسائل السلامة ومدى تطبيقها وعوائق التطبيق والآثار المترتبة على ذلك، والحلول المناسبة لها، ووزعت على عينة البحث وهم٨٨ إدارياً و٥٤٣ فنياً في قيادتي حرس الحدود في كل من منطقة مكة المكرمة والمنطقة الشرقية.وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها:أن هناك نسبة كبيرة من المبحوثين أفادوا بعدم وجود أنظمة السلامة بالورش، كما أن هذه الأنظمة لا تطبَّق لأسباب منها:(أنها قديمة، أو غير ملائمة، وغير شاملة) ووجود قصور في تأمين أدوات السلامة وأنظمتها، وأن هناك نسبة من العاملين بالورش ليس لديهم القدرة على استخدام أنظمة السلامة، نظراً لقلة الدورات في هذا المجال، وقصر فتراتها، كما أن هذه الأنظمة قاصرة عن درء الحوادث، وأنه لا يوجد تنسيق بينها، وبين إدارات الدفاع المدني.

وهدفت دراسة الحارثي(١٩٩٧) إلى معرفة أثر التطور التقني في المواد والمعدات الصناعية على برامج التدريب في مجال الأمن الصناعي، وما أوجه القصور في مجال الأمن الصناعي في المصانع؟ وما أنظمة الأمن الصناعي ونظمها المطبقة في المنشآت الصناعية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من المشكلات التي تعوق الأمن الصناعي، ومنها: ضعف ميزانيات الأمن الصناعي، وعدم وجود الأجهزة الحديثة اللازمة للأمن والسلامة الصناعية، وانخفاض كفاءة بعض العاملين في مجال الأمن الصناعي، وعدم اعتراف الإدارة العليا بالأمن الصناعي مع ضعف الحوافز للعاملين في هذا المجال.

وهدفت دراسة الجعيد(١٩٩١) إلى تحديد أنواع المخاطر التي تهدد الأنشطة الصناعية والحرفية والمهنية في المنطقة الصناعية بمدينة الرياض، والى تحديد أنواع التدريب الذي يتلقاه العاملون في المنشآت الصغيرة والورش.ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: ضرورة افتتاح مدارس السلامة التي تتخصص في التدريب على وسائل قواعد السلامة وأصولها، وكذلك التشجيع على استحداث مراكز تدريب أهلية متخصصة في أعمال السلامة والأمن الصناعي.ووجوب تواجد شخص واحد على الأقل في المنشآت الصناعية سبق له التدريب على أعمال الأمن والسلامة الصناعية ضد المخاطر.وضرورة التقيد بالأوامر والتعليمات الصادرة من المديرية العامة للدفاع المدني التي تنظم أمور الأمن

والسلامة في المنشآت الصناعية، للمحافظة على بيئة آمنة ضد المخاطر الصناعية.

وهناك دراسة للعسيري(١٩٨٦) هدفت إلى تحقيق وسائل ضمان سلامة المنشآت الصناعية من الحرائق، وقد اهتمت بالجانب الوقائي للمنشآت الصناعية وحمايتها من المخاطر، وركز الباحث في دراسته على ثلاث منشآت صناعية كبرى في مدينة الرياض هي: شركة بترومين، وشركة الكهرباء، وشركة الغاز.ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:التزام جميع المنشآت الصناعية باللوائح الصادرة عن الدفاع المدني والخاصة باشتراطات السلامة. واختيار نوعية من المباني للمنشآت الصناعية متفقة وملائمة لنوع الأخطار وحجمها التي يتوقع حدوثها. وهناك ضرورة لتوفير وسائل مكافحة الحرائق التي يتوقع حدوثها. بالإضافة إلى أهمية إعطاء العنصر البشري عناية فائقة من حيث التدريب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أجمعت معظم الدراسات السابقة على أهمية متطلبات أنظمة الأمن والسلامة المهنية، وضرورة وجود القدرة والمعرفة لدى العاملين على استخدام أجهزة الأمن والسلامة المهنية وأدواتها، كذلك وجوب إتقان المهارات والاحتياطات اللازمة عند العمل. ولقد تناولت بعض الدراسات مدى الاهتمام لدى الإدارة العليا بهذه الإجراءات ومدى كفاية وسائل السلامة ومناسبتها، كما ورد في دراسة كل من(سعيد آل مقبول، ١٩٩٩)، ودراسة(عبد الله البلوي، ١٩٩٨)، ودراسة(فهد الحارثي، ١٩٩٧)، ودراسة(عبد الله القرني، ١٩٩٩).

كذلك اتفقت جميع الدراسات على أهمية التدريب للأفراد، وبخاصة المتخصصين بالأمن والسلامة، وإقامة برامج تدريبية للعاملين في المنشآت الصناعية، وكذلك اتفقت هذه الدراسات على ضرورة وجود إدارات مختصصة بالأمن والسلامة في كل مؤسسة، كما جاء في دراسة كل من(سعيد العمري، ٢٠٠٢)، ودراسة(حامد الجعيد، ١٩٩١)، ودراسة(محمد المزروع، ٢٠٠١).

وكذلك أشارت بعض الدراسات إلى أهمية الوعي والمعرفة بأنظمة الأمن والسلامة ووسائلها، أو التعرف إلى مدى مساهمة الوسائل الإعلامية لزيادة الوعي لدى العاملين، كما ورد في دراسة كل من(عبد الله القرني، ١٩٩٩) ودراسة(محمد المزروع، ٢٠٠١).

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى بدراستها واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية بالتحديد، من وجهة نظر العاملين من خلال أربعة محاور رئيسة، هي: مدى إيمان إدارة المنشآت الصناعية وقناعتها، ومدى التزام العاملين ورضاهم بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية، بالإضافة إلى دور الهيئات الرسمية للرقابة والتفتيش على تلك الأنظمة والقواعد.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم والبالغ عددها(حسب مصادر مكتب وزارة العمل في محافظة طولكرم لسنة(٢٠٠٦/٢٠٠٧)،(٣٩٧) منشاة مقسمة إلى ثلاثة أجزاء رئيسية وهي: الكسارات والمحاجر والصناعات التحويلية والكهرباء والغاز والمياه، والجدول(١) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب نوع المنشأة وعدد العاملين فيها:

الجدول(١)

توزيع مجتمع الدراسة حسب نوع المنشأة وعدد العاملين فيها وجنسهم

ÔÊŸÊǪţä	gü Î Aţä ţʐǫ	ǻÆĤöä	óʐ○̃æ	ǫÄǭǚ
Č	ÀDZÅĦʉţäş ğäøÅÊÒöä	Đċ	čČč	ď
č	ĞĖŸÅʐĦǪöä ğÅʒÅÅÔöä	ĎĎċ	ČďĒď	đĔč
č:Č	(ɈÅĜöǚ ÛÿʐĦŸöä ÛĞşʐæ ÛÂæÅƯ ÛŸÆĚÅŋ)ĞĖäØɖ-Č	Ēč	ďčĐ	ČĒ
č:č	ʐΣ ÛǴèÅư ÛĜüÅÆǹ ÛÈæŸŋ ÛǰÆÊǫ-č	Ēđ	ĎĎĔ	đďĐ
č:Ď	ǫÄǭǚş äÅÎǹǚ-Ď	ĐĐ	ČĎč	č
č:ď	Ğȩóş ĞĖŸÅʐƠ-ď	ČČ	Ďē	-
č:Đ	ĞÅşÅʈĽõ ĞĖŸÅʐƠ-Đ	đ	ĒĒ	Ē
č:đ	ĞĖǫÆĤŋ ĞĖŸÅʐƠ-đ	ēď	čČč	Ď
č:Ē	ÛȓŸæ ÛƱʒÅÅõ ÀDzǵ Û8Ÿʒǚ ÛɁÀǹǚ ĞĖŸÅʐƠ-Ē ǻʐŸDZ ÛɈʐüÅæ	čđ	čĐČ	Čē
Ď	ǻʐȩş ÛȻÆŋ ÛäÅɖ ÛöÅÀȢõ	ČĒ	ČďĔ	Ē
	ƃÅPqä	ĎĔĒ	ČēĎĐ	ĒċĎ

*ǿÆÔţä: ÆǪÒŋ ǵöäăş ÖʈĤöä Ž ĞŢʐÅŢ ÕÀÒöʐü.ÿ

عينة الدراسة:

قسم مجتمع الدراسة إلى ثلاث وحدات بحثية، حيث اعتبر كل نوع من أنواع الصناعات الثلاث(كسارات ومحاجر تحويلية، وكهرباء، وغاز ومياه) وحدة بحثية، وقد وزعت الاستبان على عينة حصصية اختيرت بطريقة عرضية ممثلة من الوحدات البحثية، بلغ قوامها(٣١٤)

من العاملين في الصناعات الثلاث، واستيعدت بالكامل.وبلغت نسبة العينة من مجتمعها الكلي حوالي(١٤٪) وتعدُّ هذه النسبة جيدة وكبيرة حيث يشير عودة ومكاوي(١٩٩٢) إلى أن العينة تكون ممثلة بالبحوث المسحية التي يكون فيها مجتمع الدراسة بالألوف عندما تكون نسبة التمثيل(١٠٪) فما فوق والجدول(٢) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.

الجدول(٢)

وصف عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة

المتغيرات		التكرار	النسبة المئوية٪
ȄѦȤä	Ȁȭæ	čđč	ēĎ,ď
	ʔǯφǚ	Đč	Čđ,đ
	ţȥȶǄţä	ĎČď	ěČċċ
ǦȝȀÔöä ţȥφ	ǦȄŸɅȥƠ Ǧȝ̉ȀȀö	čďċ	Ēđ,ď
	ȀǄẐȾȿ ğäǿȀÊȭ	ďď	Čď,ċ
	áȥȩȿ ȻȀȄȵ äȀɖ	Ďċ	Ě,đ
	ţȥȶǄţä	ĎČď	ěČċċ
ǦȀȅȀċċ ȸȵ ǾȩǕ		čč	Ē,ċ
ȀȶȞöä	Ďċ - čČȸȵ	ČĐč	ďē,ď
	ďċ - ĎČȸȵ	ĚČ	čĚ,ċ
	ǦȀȅďċ ȸȵ Ȁǯȭǚ	ďĚ	ČĐ,đ
	ţȥȶǄţä	ĎČď	ěČċċ
gƎɩä ğäȥȀȅ	ğäȥȀȅĐ ȸȵ Ǿȩä	ČĎĐ	ďĎ,ċ
	Čċ - đȸȵ	Ěč	čĚ,Ď
	ǦȀȅČĐ БǚČČ ȸȵ	Đč	Čđ,đ
	ǦȀȅ ČĐ ȸȵ Ȁǯȭǚ	ĎĐ	ČČ,Č
	ţȥȶǄţä	ĎČď	ěČċċ
ǦȄȝȀȶǪǄɍä ǦöȀΣä	ā Âȝǚ	ČĎĒ	ďĎ,Ď
	ǯȿÂȹȵ	ČĒĒ	Đđ,Č
	ţȥȶǄţä	ĎČď	ěČċċ
ɄȶȄŸȞöä ʔȥǪÊţä	ɄəäǼǪæä	ďČ	ČĎ,Č
	ɃáäǼȝǚ	Čċđ	ĎĎ,ē
	ɃȥφȀǭ	ČċĐ	ĎĎ,ď
	ɄȞȵȀǄ	đč	ČĚ,Ē
	ţȥȶǄţä	ĎČď	ěČċċ

أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة فيها، طوَّر استبانة خاصة من أجل التعرف إلى« واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم»، وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من جزئين: الأول تضمن بيانات أولية عن المفحوصين تمثلت في العمر، والمستوى التعليمي، والجنس، والحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة، أما الثاني فقد تكون من الفقرات التي تقيس واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم، حيث بلغ عدد هذه الفقرات(٤٣) فقرة، وزعت على أربعة مجالات رئيسية، وقد صُمِّمت الاستبانة على أساس مقياس ليكرت خماسي الأبعاد، وقد بنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي وأعطيت الأوزان كما هو آتٍ:

- موافق بشدة:خمس درجات
- موافق: أربع درجات.
- لا أدري: ثلاث درجات.
- غير موافق: درجتان.
- غير موافق بشدة : درجة واحدة.

ومن أجل تفسير النتائج استخدم الباحث معيار التقويم الآتي:

تُحول المتوسطات الحسابية إلى نسب مئوية، وذلك بضرب المتوسط الحسابي الناتج الذي يتراوح بين(١–٥) ب٢٠، وتفسر النتائج على هذا الأساس وفق المعيار الآتي:

النسبة المئوية	درجة التقييم
• أقل من ٥٠٪	درجة ضعيفة جدا
• من ٥٠–٥٩,٩ ٪	درجة ضعيفة
• من٦٠–٦٩,٩٪	درجة متوسطة
• من ٧٠–٧٩,٩ ٪	درجة كبيرة
٨٠٪ فأكثر	درجة كبيرة جدا

ثبات أداة الدراسة:

نظراً لاشتمال الأداة على أقسام ومجالات مختلفة، فقد استخدم الباحث أنواعاً عدة من الثبات من أجل استخراج معامل الثبات لكل قسم من هذه الأقسام:

أولاً: طريقة ثبات التجانس الداخلي(Consistency): من أجل فحص ثبات أداة الدراسة، استخدم الباحث ثبات التجانس الداخلي(Consistency)، وهذا النوع من الثبات

يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة الدراسة، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدمت طريقة(كرونباخ ألفا)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي(ألفا) على مجالات الدراسة المختلفة، وعلى الدرجة الكلية على النحو الآتي:

الجدول(٣)

يبين نتائج اختبار معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على مجالات الدراسة المختلفة

ğ ɍÅDzţă	ğ ÅGǯöă ŌŋÅĦŋ Ǵŧ Eę
ǴEATţă ǴŋŸÊöăş ǴHJÔöă ğ ăöăÀDZŮş Æʒăzę ĘEGÛǪæ ÅTǪʒÅAęş gü Î Aţă gøăåŮ ɹÅɛŮ .Č ÅőăşåŮş ÅőÅŋÂŸǪÊŋ Ƙzzkş	ċ,ēĒ
.ÅőăöăÀDZŮş ǴEATţă ǴŋŸÊöă ş ǴHJÔöă Æʒăzę ĘEGÛǪæ ƙŸŋÅĦöă ÿăÂǪöă .č	ċ,Ēċ
ǴETAţă ǴŋŸÊöăş ǴHJÔöă ğ ăöăÀDZŮ ɁŸʒ Ì ĘǪÅǪöăş ǴæÅęÀŸö ǴEƧÀöă ğ ÅÅETă øşå .Ď	ċ,ēĐ
.ÅőăöăÀDZŮş ǴEATţă ǴŋŸÊöăş ǴHJÔöă Æʒăzę ĘEGÛǩ ȸʒ ƙŸŋÅĦöă Å r̀ ó ɁÆŋ -ď	ċ,ēĒ
ğ ÅGǯŸö ǴEŸÓöă ǴDZøÆöă	ċ,ĔĎ

يتضح من الجدول(٣) أن درجة الثبات لمجالات الدراسة المختلفة تتراوح بين(٠,٧٠- ٠,٩٣) وجميعها معاملات مرتفعة مناسبة لأغراض الدراسة ويمكن الوثوق بها.

ثانيا: **طريقة التجزئة النصفية**(Split-Half Method): حيث قُسمت فقرات الاستبانة إلى قسمين متساويين، احتوى القسم الأول على الفقرات الفردية(١، ٣، ٥....)، واحتوى القسم الثاني على الفقرات الزوجية للاستبانة(٢، ٤، ٦...)، ثم استخرج معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية(ملحم، ٢٠٠٢:ص٣١٠)، إذ بلغ معامل الثبات الكلي(٠,٩٠)، وهذا يعد معامل ثباتٍ مرتفعاً ومناسباً لأغراض الدراسة الحالية.

صدق الأداة:

استخدم الباحث نوعين من الصدق من أجل فحص صدق الأداة، وهما: الصدق الظاهري، وذلك بتوزيع الأداة على عدد من المفحوصين الذين استجابوا لها بسهولة وبيسر، حيث كانت الأسئلة والفقرات واضحة بالنسبة لهم، وقد كان ذلك مؤشرا على صدق الأداة الظاهري، أما النوع الثاني فهو:صدق المحكمين، إذ قام الباحث بعرض الأداة على عدد من المختصصين من حملة الشهادات العليا(ماجستير، دكتوراه) الذين أبدوا ملاحظاتهم على الأداة، ومن ثم قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة التي أشار إليها المحكمون.

إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من ثبات الأداة وصدقها قام الباحث بالإجراءات الآتية:

أولا: قام الباحث بأخذ الإذن الخطي بتوزيع أداة الدراسة من وزارة العمل، ثم وزَّع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من العاملين في المنشآت الصناعية المختلفة في محافظة طولكرم، وقبل بدء المبحوثين بتعبئة الاستبانة طلب منهم أن يسجلوا المعلومات العامة في القسم الأول من كل استبانة، ثم وضح الباحث هدف الدراسة وكيفية الإجابة عن فقراتها، وبعد ذلك أتيحت الفرصة للإجابة عن الفقرات.

ثانياً: بعد أن تمت إجراءات تطبيق الاستبانة، فرَّغ الباحث استجابات المبحوثين تمهيداً لمعالجتها وتحليلها باستخدام برنامج الحاسوب(spss)

ثالثاً: بعد تجميع المعلومات من أداة الدراسة(الاستبانة)، قام الباحث بتنظيمها وتبويبها بعد التأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي، ومن ثم استخدم الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخلاص النتائج.

منهج الدراسة وتصميمها:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وجمع المعلومات، واستخدم التحليل الإحصائي لفحص الفرضيات بهدف تفسير النتائج، وشملت الدراسة المتغيرات الآتية:

أولاً: **المتغيرات التصنيفية**(classification variables):

١. **الجنس**: وله مستويان: ١– ذكر ٢– أنثى

٢. **العمر**: وله أربعة مستويات: ١– أقل من ٢٠ سنة ٢– من٢١–٣٠ سنة
٣ – من٣١–٤٠ ٤– أكثر من ٤٠سنة

٣. **المستوى التعليمي**: وله أربع مستويات:
١–ابتدائي ٢–إعدادي ٣–ثانوي ٤–جامعي

٤. **الحالة الاجتماعية**: وله مستويان:
١–عازب ٢–متزوج.

٥. **سنوات الخبرة وله أربع مستويات:**

١-أقل من ٥سنوات ٢-من ٦-١٠سنوات ٣-من١١- ١٥ سنة

٤-أكثر من ١٥ سنة

ثانياً: المتغيرات التابعة(Dependent Variables) وتتضمن المتغيرات التي مثلتها الفقرات في المجالات الآتية:

١. إيمان إدارة المنشأة وقناعتها بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءاتها وتوفير مستلزماتها وأدواتها.
٢. التزام العاملين بتطبيق قواعد الصحة و السلامة المهنية وإجراءاتها.
٣. دور الهيئات الرسمية للرقابة والتفتيش على إجراءات الصحة والسلامة المهنية.
٤. مدى رضا العاملين عن تطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءاتها.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

من أجل معالجة البيانات استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة.
٢. اختبار(ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test) لفحص الفرضيات المتعلقة بمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية.
٣. تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance)لفحص الفرضية المتعلقة بدراسة متغير الخبرة والمستوى التعليمي والعمر.
٤. طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Method)من أجل تحديد معامل الثبات لأداة الدراسة.
٥. معادلة كرونباخ الفا لقياس ثبات التجانس الداخلي(Consistency)
٦. التمثيل البياني للمتغيرات المستقلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم، إضافة إلى تحديد أثر كل من متغيرات الجنس، والعمر،

والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية على مستوى الصحة والسلامة المهنية، وبعد عملية جمع البيانات عولجت إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أولا: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

نتائج السؤال الأول:ما مستوى الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقويم مستوى الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية، كما يظهر في الجداول(٤، ٥، ٦، ٧)، بينما يبين الجدول(٨) ترتيب المجالات تبعاً لدرجة تقييم مستوى الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية.

١. **محور إيمان إدارة المنشأة وقناعها بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءاتها وتوفير مستلزماتها وأدواتها.**

جدول(٤)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقويم مستوى الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمجال إيمان إدارة المنشأة وقناعاتها بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءاتها وتوفير مستلزماتها وأدواتها مرتبة تنازليا حسب درجة التقييم

ĞDZøǻ ĻĚĚÕǬöä	ĞDZøÆöä ȸŋ ěČċċ	gÀÕÀöä	Ž ĻęÀöä ĞǫÀĢǬèɍä	ÕÊŸÊǬöä
gĶĢõ äÆDZ	ēč,ČĒ	Ļǟǻ ÕÒÎǟ ÕȶȞöä 8şÀş ƙÊƠ gøşÀȒǟ ȸŋǘǩ güÎÀţä gøǟǻǕ Àȶ϶Êŋş	Č	Č
gĶĢõ äÆDZ	ēČ,Ďď	ÀŢǬǫÀÈöş ÀŢǵŸöǕş ğɍɇä Ì ĚǬÀǩ ƨŸ3 güÎÀţä gøǟǻǕ ÕȶȞǩ Àȶ϶Êŋş Ļǟǻ ÕÒÎǟ	ď	č
gĶĢõ	ĒĚ,Ďċ	ĞȶɁŸţä ĞĚÔÁÎöä ĞÀÀȶƩä ÕǝÀèş ƘƺƺǨ ƨŸ3 ÕȶȞǩ güÎÀţä gøǟǻǕ ƙŸŋÀȞŸö	č	Ď
gĶĢõ	ĒĒ,Ďč	ĞĚƧÀöä ğÀŢƨä ȸ3 gøǻÀÔöä ƙǫäƺÕöä ĘĚĢÛǬä güÎÀţä gøǟǻǕ ŸÂǬŸǩ ĞĚÆŢţä ĞŋŸÊöäş ĞȞÔöä ţƺȒƺŋ ĞÔǬÁţä	Ď	ď
gĶĢõ	ĒĐ,ċĎ	ĘĚĢÛǩ ƨŸ3 ĻȽÀǵş ƙŸŋÀȞöä ĞĚ3ƺǩ ƨŸ3 güÎÀţä gøǟǻǕ î ÀƠ ĞĚÆŢţä ĞŋŸÊöä ğÀȶĚŸȞş ğäöäÀDZǕ	ē	Đ

gĶĢõ	Ēď,Čď	gøăåŮ ƻĦÊǩ Ɣöä ȣăÆĿ ȷä ǦŋÆÕŋ Ž ǦĔÅŢţä ǦŋŸÊöäş ǦĦƀÔöä ÅőÅŋÂŸϘÊŋ Ķƶƶǩş ÅŢÖĖÖƠ Б̈Ů gÅÎÅţä	Đ	đ
gĶĢõ	Ēč,ċď	òÅŧĦöä ȡŋ ǦŋÆÕţä ğÅĔòƶϘöäş ğÅǵăÅϘęɍä gŭÎÅţä gøăåŮ Øǹüǩ Æƨä ÕŧŢ ƻŸʒ ǦĔÅŢţä ǦŋŸÊöä ȷÅƨ şŮ	Ē	Ē
gĶĢõ	Ēċ,ēĚ	ƙŸŋÅĦŸö ÅɌÅöäş ǦöäÆĦöä ĘŐƷ ȐÅƶĦϘŸö ŝŋÅŢƥ gÅÎÅţä gøăåŮ ȴǦϘǩ	Ě	ē
gĶĢõ	Ēċ,ċđ	ĶÅÅĦţ ƿÆĔDZ ŝÖĔĢÛǩ ȷşÆĢÅ ȡÅØöä ƙŸŋÅĦöä gŭÎÅţä gøăåŮ ƷDzÎǩ ŝÅƶÅĦŋş ŝÅåÅŋ ǦŋŸÊöäş ǦĦƀÔöä	ČČ	Ě
ǦÛèƶϘŋ	đď,ĒČ	ğÅǵƶȉş ğÅŐÔŸŋş ğÅφŸƷŮ ƷȑşƻŸʒ gŭÎÅţä gøăåŮ ȋÅƠ ÕŧĦöä ȡȭÅŋŮ Ž ǦƷàƶŋ ǦÅåÅȉøŮ	Čč	Čċ
ǦÛèƶϘŋ	đď,đĐ	ǦĔÅŢţä ǦŋŸÊöäş ǦĦƀÔŸö ȷÅƨ ÕŐÓÎǩ ƻŸʒ gŭÎÅţä gøăåŮ ÕŧĦǩ ÕŧĦöä Ʒęƶŋ Ž	đ	ČČ
ǦŸĔŸę	Đē,čē	ğăöăÅDZŮ ȷƶÅöÅƩ ȡÅØöä òÅŧĦöä Ʒŋ gŭÎÅţä gøăåŮ ȷşÅŢϘǩ ǦĔÅŢţä ǦŋŸÊöä ş ǦĦƀÔöä ğÅŧĔŸĦǩş	Čċ	Čč
gĶĢõ	Ēč,ďĚ	ÆƷăƶę ĘĔĢÛϘǝ gŭÎÅţä gøăåŮ ǦƷÅęş ȷÅƩŮ òÅDzţ ǦĔŸÓöä ǦDZŹøÆĕöä ÅőăşåŮş ÅőÅŋÂŸϘÊŋ Ķƶƶǩş ǦĔÅŢţä ǦŋŸÊöäş ǦĦƀÔöä ğăöăÅDZŮş		ČĎ

يتضح من الجدول(٤) أن درجة تقويم مستوى الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم، تبعا لمجال إيمان إدارة المنشأة وقناعتها بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءاتها وتوفير مستلزماتها وأدواتها، كانت كبيرة جدا على الفقرات(١، ٤)، حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي(٨٢,١٪، ٨١,٣٪) بينما كانت درجة التقويم لمستوى الصحة والسلامة المهنية كبيرة على الفقرات(٢، ٣، ٨، ٥، ٧، ٩، ١١) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي(٧٩,٣٪، ٧٧,٣٪، ٧٥٪، ٧٢,٦٪، ٧٤,١٪، ٧٢٪، ٧٠,٨٪، ٧٠٪)، وكانت درجة التقويم لمستوى الصحة والسلامة المهنية متوسطة على الفقرات(١٢، ٦) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي(٦٤,٧٪، ٦٤,٦٪)، وكانت درجة التقييم قليلة على الفقرة(١٠) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرة(٥٨,٢٪)، أما الدرجة الكلية لمجال إيمان إدارة المنشأة وقناعاتها بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءاتها وتوفير مستلزماتها وأدواتها فقد كانت كبيرة ، إذ بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات المبحوثين على جميع الفقرات(٧٢,٤٪).ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن ذلك يتوافق مع مصلحة المنشأة من حيث ضرورة التزامها بالقوانين المعمول بها لأجل الحصول على

تراخيص سنوية وتجديدها، ويعتقد الباحث أن توفير شروط الصحة والسلامة المهنية أمر شكلي، وليس جوهرياً من قبل معظم إدارات المنشآت الصناعية حتى تستوفي شروط الحصول على تلك التراخيص، هذا وقد أكدت دراسة(العسيري، ١٩٨٦) أن هناك التزاماً من قبل جميع المنشآت المبحوثة بتوفير اشتراطات الصحة والسلامة المهنية.بالمقابل عارضت هذه النتيجة دراسة(الحارثي، ١٩٩٧)؛ إذ توصل إلى أن الإدارة العليا للمنشآت الصناعية لا تعترف بالأمن الصناعي، وأن هناك ضعفاً في الحوافز للعاملين في هذا المجال.وما يعزز هذه النتيجة أن توفير مستلزمات الصحة والسلامة المهنية وأدواتها من قبل إدارات المنشآت الصناعية يعود بالمنافع الاقتصادية على المنشأة سواء أكانت في المعدات أم التجهيزات أم العامل نفسه، بصفته أهم عنصر من عناصر الإنتاج تجب حمايته وتوفير الطمأنينة له، لأجل زيادة الإنتاج وتحسين النوعية(ابوبكر، أبو صالح، ١٩٨٩).

٢. **محور التزام العاملين بتطبيق قواعد الصحة و السلامة المهنية وإجراءاتها.**

الجدول(٥)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم مستوى الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمجال التزام العاملين بتطبيق قواعد الصحة و السلامة المهنية وإجراءاتها مرتبة تنازليا حسب درجة التقييم

ǑÊŸÊǪöä	Ž ƪęÀöä ǤɸÅǤǪȅɍä	gÀÖÅöä	ȸŋ ǦDZøÆöä ĕČċċ	ǦDZøá ƪƐÖǪöä
Č	Čċ	.ɎŋŸÊǣ ƪǪŁä Åŧõ ɄəŸŋä ǦŋŸÊö ƪǪŁä	ēď,čċ	äÆDZ gƘǤõ
č	č	ÅőäǒäÀDZǙȘ ǦŋŸÊöäȘ ȸŋȷä Æʒäʐȩ ĘƐǤÛǪǣ ȳÂǪöä .ɄŸŧȞö ɎΛáük ÆΛʒ ÅőÅŧƐŸȞkȘ.	ēċ,ċċ	äÆDZ gƘǤõ
Ď	đ	Ɏöä Ǧöɇä ǦŋŸȅ ȸŋ ÆõükǗ ɟǕ ǑǤȩ ɄŸŧʒ ǕÆäă ɍ .ÅŦƐŸʒ Ǒŧʒä	ĒĔ,ēČ	gƘǤõ
ď	Č	Ș ǦǶÔöä ğÅŧƐŸȞǪǣ ǦƐʐÅõ ǦʐÀȞŋȘ ǦŋÅk ǦΛäøá ɃÆö .ÅőäǒäÀDZǙȘ ǦƐΛŦţä ǦŋŸÊöä	ĒĔ,ČČ	gƘǤõ
Đ	ď	ŽÀÎŋ ǑǤȩ ȸŋ gøåÅÔöä ğÅŧƐŸȞǪöÅǣ ʂŧəäá ȳÂǪöä .ǑŧȞöä	Ēē,đđ	gƘǤõ
đ	Ď	ǦΛÅŧΣä Ș ǦΛÅęʐöä ǑəÅȅȘ ƪəäá ǑȮÎǣ ȳÆÅǪȅä .ǑŧȞöä ǒÅΛǪǕ ǦƐÔÅÎöä	ĒĐ,ċĎ	gƘǤõ
Ē	Ē	.ǦƐęäʐöä ȄǣŸţä ǒäÆkøÅǣ Åŧəäá ȳÂǪöǕ	đĔ,Ĕď	ǦÛȅʐǪŋ

ǦÛèźʠŋ	đČ,ċč	ğäøşÆöäş ÕŧĦöä ğÅĩøş øźȒǵ ȝŸʒ Æşäşǘ .ǦƐȾţä ǦŋŸÊöäş ǦĦÔöä ȯźǵ ÆÕĦǩ Ɣöä ǦƐǤøÆʠöä	ē	ē
ǦŸƐŸę	ĐĔ,đē	ğäöäÀDZüæ ÿÂʠŸʌ ɍ ȡţ ğÅæźÕʒ ôÀź ôøÅʒǘ .ǦƐȾţä ǦŋŸÊöäş ǦĦÔöä	ČČ	Ĕ
ǦŸƐŸę	Đċ,Ďč	ǦźÀĦţä ɃÆö ȷźÒʌ ɍ ǦöǕ ɃǗ ȝŸʒ ÕŧĦöä âøÅŋǘ .ÅȾŋäÆÁʠèɍ ŽÀÒöä ÆʌøÆʠöä şǘ	Đ	Čċ
äÆDZ ǦŸƐŸę	ďđ,čď	ȼƐź ȷÅõ źǒ Ǥǵ Ɨŋ ÆŸÛʌ Õŧʒ ɃǗ âøÅŋǘ ƔŋŸèş ƔĦò ȝŸʒ ǥøźÛǹ	Ĕ	ČČ
ǦÛèźʠŋ	đĔ,ďđ	ȨƐǤÛʠæ ƙŸŋÅĦöä ÿäÂʠöä ɁÆŋ ȯÀDzţ ǦƐŸÒöä ǦDZøÆÊöä .ÅőäöäÀDZǕş ǦƐȾţä ǦŋŸÊöä ş ǦĦÔöä Æʒäźę		

يتضح من الجدول(٥) أن درجة تقويم مستوى الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم، تبعا لمجال مدى التزام العاملين بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءتها كانت كبيرة جدا على الفقرتين(١٠، ٢)، حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي(٨٤,٢٪، ٨٠٪)، بينما كانت درجة التقويم لمستوى الصحة والسلامة المهنية كبيرة على الفقرات(٦، ١، ٤، ٣) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي(٧٩,٨٪، ٧٩,١٪، ٧٨,٦٪، ٧٥٪)، وكانت درجة التقويم لمستوى الصحة والسلامة المهنية متوسطة على الفقرات(٧، ٨) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي(٦٩,٩٪، ٦١٪)، وكانت درجة التقويم قليلة على الفقرات(١١، ٥) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي(٥٩,٦٪، ٥٠,٣٪)، وقد كانت درجة التقويم قليلة جدا على الفقرة(٩) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرة(٤٦,٢ ٪)، أما الدرجة الكلية لمجال مدى التزام العاملين بتطبيق قواعد الصحة و السلامة المهنية وإجراءاتها فقد كانت متوسطة؛ إذ بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات المبحوثين على جميع الفقرات(٦٩,٤٪).وفي اعتقاد الباحث أن هذه النتيجة التي توصل إليها في هذا المحور منطقية إلى حد معقول، وبخاصةً أن هناك استخفافا في أغلب الأحيان من العاملين في المنشآت الصناعية بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءتها أثناء تأديتهم لعملهم، باعتبارها روتيناً ومعوقاً يقلّل من إنتاجيتهم، ولأسباب نفسية بالإضافة إلى قلة التدريب وقلة الوعي أحياناً بالمخاطر المترتبة على ذلك الإهمال، وقد أكدت دراسة(الزهراني، ١٩٩٧) ذلك، إذ تبين من خلالها أن هناك نسبة من العاملين بالورش الصناعية ليس لديهم القدرة على استخدام أنظمة السلامة، نظراً لقلة الدورات في

هذا المجال، وقصر فتراتها.كما أن نتائج دراسة(العمري، ٢٠٠٢) بينت أن هناك ضرورة لتدريب العاملين في الوقت المناسب على وسائل السلامة واتباع تعليماتها، بالإضافة إلى ضرورة تشجيع العاملين الذين يبدون تطبيقاً جيداً لمعايير السلامة مادياً ومعنوياً.وفي الوقت نفسه توصل(المزروع، ٢٠٠١) في دراسته إلى أن ثلث مجتمع الدراسة قد تعرض لحوادث نظراً لعدم الاهتمام بوسائل الأمن والسلامة، وأن معظم العاملين لا يهتمون باتباع وسائل الأمن والسلامة واستخدامها في أماكن أعمالهم.

٣. **محور دور الهيئات الرسمية للرقابة والتفتيش على إجراءات الصحة والسلامة المنهية.**

الجدول(٦)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم مستوى الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمجال دور الهيئات الرسمية للرقابة والتفتيش على إجراءات الصحة والسلامة المنهية مرتبة تنازليا حسب درجة التقييم

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

ĞÛèȥ0ŋ	đĐ,Đď	ğäöäÀDZǓ ĞÔQÁţä ğÀTƨäş ğÀÆTä ØÁQǩ ɉşÀȥȥÀ ɍ ȡÀØöä ŎŁĦöä ǡÀĦòǓ ȻÀΘä ĞŋøÀò .ĞÆTţä ĞŋŸÊöäş ĞĦÔöä ȓşÀì	ď	ē
ĞÛèȥ0ŋ	đď,Đč	ȐĦä Ž ŎŁĦöä ƟÎQÁŋ ŎĢę ȡŋ ɉşÀő ÿÆȝ ȍÀÆŁ .ĞƷȝÀÔöä ğüÎÁţä Ž ÆDZȥǩ Ɣöä ğÀÀöÀÁţä	Ē	Ě
ĞÛèȥ0ŋ	đď,čċ	ŎŁĦǩ ŎŁĦöä ĞÀÀƥş Ì ĘQÀQŸö ĞŋÀĦöä ğøäáqä ŎŁĦöä ǡÀĦòǓ áÀïøǓş ĞƷȝȥǩ ɁŸȝ ɭäá ŎŎÎä .ĞÆTţä ĞŋŸÊöäş ĞĦÔöä ǰŋäÀä òȥǵ ȯÀŁĦöäş	č	Čċ
ĞÛèȥ0ŋ	đđ,Ēċ	ĞƷÀöä ğÀÆTä øşÆö ȯÀDzţ ĞÆŸȮöä ĞDZøÆöä ĞĦÔöä ğäöäÀDZǓ ɁŸȝ Ì ĘQÀQöäş ĞäÀęÀŸö .ĞÆTÁţä ĞŋŸÊöäş		

يتضح من الجدول(٦) أن درجة تقويم مستوى الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم، تبعا لمجال دور الهيئات الرسمية للرقابة والتفتيش على إجراءات الصحة والسلامة المنهية، كانت كبيرة على الفقرة(١)، حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرة(٧٠,٥٪)، بينما كانت درجة التقويم لمستوى الصحة والسلامة المهنية متوسطة على بقية الفقرات(٣، ٨، ٩، ٥، ٤، ٧، ٢) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي(٦٩,٩٪، ٦٨,٩٪، ٦٨,٧٪، ٦٥,٥٪، ٦٤,٥٪، ٦٤,٢٪)، أما الدرجة الكلية لمجال دور الهيئات الرسمية للرقابة والتفتيش على إجراءات الصحة والسلامة المنهية، فقد كانت متوسطة إذ بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات المبحوثين على جميع الفقرات(٦٦,٧٪).ويعزو الباحث هذا الانخفاض في الاستجابة حول فاعلية دور الهيئات الرسمية للرقابة والتفتيش للأوضاع الأمنية والسياسية السائدة في المناطق وغياب القانون، إذ يتضح من خلال التقرير السنوي الصادر عن الإدارة العامة للتفتيش وحماية العمل عام ٢٠٠٥ أنه من الإجراءات القانونية التي وجِّهت للمنشآت الصناعية المخالفة للقوانين المتعلقة بالسلامة المهنية هي على النحو التالي:٦١٦٣ تنبيه، ٢٨٩ إنذار، بالمقابل أغلقت منشأة واحدة فقط جزئياً على مستوى محافظات الضفة الغربية وقطاع غزة.هذا بالإضافة إلى أسباب أخرى منها تدني كفاءة العاملين وخبرتهم في هذه الهيئات(القرني، ١٩٩٥).بالإضافة إلى ضعف العلاقة بين العاملين وأصحاب المنشآت الصناعية من جهة، وبين العاملين في تلك الهيئات من جهة أخرى، من خلال تبادل الآراء والخبرات والاقتراحات، وقد أكدت دراسة(الزهراني، ١٩٩٧) ذلك.

٤. محور مدى رضا العاملين عن تطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءاتها.

الجدول(٧)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم مستوى الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمجال مدى رضا العاملين عن تطبيق قواعد وإجراءات الصحة والسلامة المهنية مرتبة تنازليا حسب درجة التقييم

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
gKĠõ	Ēē,ĒĎ	[illegible]	č	Č
gKĠõ	Ēē,ďĒ	[illegible]	Č	č
gKĠõ	Ēđ,Đđ	[illegible]	Ē	Ď
gKĠõ	ĒĐ,ċĎ	[illegible]	ē	ď
gKĠõ	ĒĐ,ċĎ	[illegible]	ď	Đ
gKĠõ	Ēď,ēď	[illegible]	Ě	đ
gKĠõ	Ēď,ďđ	[illegible]	Čċ	Ē
ĞÛèζǫŋ	đĚ,ďĎ	[illegible]	Đ	ē
ĞÛèζǫŋ	đđ,ĎĒ	[illegible]	đ	Ě
ĞÛèζǫŋ	đĐ,ċĎ	[illegible]	Ď	Čċ
[illegible]	ĒĎ,ĎĒ	[illegible]		

يتضح من خلال الجدول(٧) أن درجة تقويم مستوى الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم، تبعا لمجال مدى رضا العاملين عن تطبيق قواعد

الصحة والسلامة المهنية وإجراءتها، كانت كبيرة على الفقرات(٢، ١، ٧، ٨، ٤، ٩، ١٠)، حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي(٧٨,٧٪، ٧٨,٤٪، ٧٦,٥٪، ٧٥٪، ٧٥٪، ٧٤,٨٪، ٧٤,٤٪)، بينما كانت درجة التقويم لمستوى الصحة والسلامة المهنية متوسطة على بقية الفقرات(٥، ٦، ٣) إذ بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي(٦٩,٤٪، ٦٦,٣٪، ٦٥٪)، أما الدرجة الكلية لمجال مدى رضا العاملين عن تطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءاتها، فقد كانت كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات المبحوثين على جميع الفقرات(٧٣,٣٪). ويعزو الباحث هذه النتيجة لارتباطها في المحور الأول من هذه الدراسة بان هناك إيماناً وقناعةً لدى إدارة المنشأة الصناعية بتوفير شروط الصحة والسلامة المهنية من وجهة نظر العاملين، وهذا يتوافق مع نتيجة هذا المحور من حيث رضا العاملين الكبير تجاه تطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءاتها، أما عند درجة رضا العاملين تجاه تطبيق المنشآت الصناعية للسياسات التدريبية، فهي متوسطة، وهذا ما أكدته دراسة(المزروع، ٢٠٠١) بأن معظم العاملين لم يتلقوا أي تدريب في مجال الأمن والسلامة، كما أنه لا توجد محاضرات أو ندوات توعية في مجال الأمن والسلامة المهنية.

٥. **ترتيب المجالات والدرجة الكلية حسب درجة ومستوى واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم:**

الجدول(٨)

ترتيب المجالات والدرجة الكلية حسب درجة ومستوى واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم

ÆĘǩÀǪöä	ğɍÀDzţä	ŸÀÊΣä Ǜèɀǫţä	ɭĘÕǪöä ǦDZøá
Č	ȸȝ ƙŸŋÀȞöä Àȑó ʔÆţ ȯÀDzţ ĞĘŸȮöä ĞDZøÆöä .ÀőäöäÀDZǕş ĞĘATţä ĞŋŸÊöäş ĞȞȮöä Æȝäɀę ĘĘĞÛǩ	Ď,đĒ	gKĢõ
č	ÀȚǪȝÀAęş güÎAţä gøäåǕ ɉÀɛǕ ȯÀDzţ ĞĘŸȮöä ĞDZøÆöä ÀőäöäÀDZǕş ĞĘATţä ĞŋŸÊöäş ĞȞȮöä Æȝäɀę ĘĘĞÛǪæ .ÀőäşåǕş ÀőÀŋÂŸǪÊŋ Ƙɀɀǩş	Ď,đč	gKĢõ
Ď	ĘĘĞÛǪæ ƙŸŋÀȞöä ÿäÂǪöä ʔÆŋ ȯÀDzţ ĞĘŸȮöä ĞDZøÆöä .ÀőäöäÀDZǕş ĞĘATţä ĞŋŸÊöä ş ĞȞȮöä Æȝäɀę	Ď,ďĒ	ĞÛèɀǪŋ
ď	ĞæÀęÀŸö ĞĘƧÀöä ğÀÆĘTä óşÆö ȯÀDzţ ĞĘŸȮöä ĞDZøÆöä ĞĘTAţä ĞŋŸÊöäş ĞȞȮöä ğäöäÀDZǕ ʔŸȝ Ì ĘǪÀǪöäş	Ď,Ďď	ĞÛèɀǪŋ
	Ž ĞĘATţä ĞŋŸÊöäş ĞȞȮöä Ȝęäɀö ĞĘŸȮöä ĞDZøÆöä ÿÀȮöɀü ĞŢɀÀŢ Ž ĞĘȝÀAȮöä ğüÎAţä	Ď,ĐĎ	gKĢõ

يتضح من خلال الجدول(٨) ما يأتي:

١. إن الدرجة الكلية لمستوى واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم كانت كبيرة، إذ بلغت النسبة المئوية الكلية لمتوسط استجابات المفحوصين على جميع الفقرات لجميع المجالات(٧٠,٥١٪).وهذه النتيجة لن تكون بالضرورة صحيحة، إذ قد يعود ذلك لعدم معرفة العاملين بأسس الصحة والسلامة المهنية وقواعدها، أو قد يكون ناتجاً عن خوف من صاحب المنشأة أو تملق له.

٢. إن ترتيب المجالات تبعاً لدرجة الصحة والسلامة المهنية وواقعها في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم جاء على النحو الآتي:

- المرتبة الأولى: مجال مدى رضا العاملين عن تطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءاتها.
- المرتبة الثانية: مجال إيمان إدارة المنشأة وقناعاتها بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءاتها وتوفير مستلزماتها وأدواتها.
- المرتبة الثالثة: مجال مدى التزام العاملين بتطبيق قواعد الصحة و السلامة المهنية وإجراءتها.
- المرتبة الرابعة: مجال دور الهيئات الرسمية للرقابة والتفتيش على إجراءات الصحة والسلامة المهنية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرضيات:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(α=٠,٠,٠٥) في درجة واقع الصحة والسلامة المهنية ومستواها في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير الجنس. ومن أجل فحص الفرضية استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين(Independent t-test) ونتائج الجدول(٩)تبين ذلك:

الجدول(٩)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في درجة واقع الصحة والسلامة المهنية ومستواها في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير الجنس.

ĚĄƨả / ğ ɼẢDzţả	(čđč =ɉ)Àǒǽ		(Đč =ɉ)ʔǯọǗ		(ğ) ĞǽʐÊĦţả	ăĂƙʅǳ ƚ!Ǖþ!ƒ ƔĂʅơǳ!ƒ
	Ùĕʐọţả	8ảÀƯɼả	Ùĕʐọţả	8ảÀƯɼả		
gǚ Îʎţả gǿảảǚ ɉẢƐǗ Ǽʒảʐę ĘǼGÛọǣ ẢŢọʒẢǼęş ĞǼẢŢţả ĞŋŸÊǒảş ĞĦÔǒả Ʀʐʐǩş ẢǒảǒảÀDZǗş .ẢǒẢşảǗş ẢǒẢŋÂŸọÊŋ	Ď,ĐēĐč	ċ,ĒčČđĎ	Ď,ēčĎĒ	ċ,ĐĔĐČĐ	č,čĎ-	*ċ,ċč
ƙŸŋẢĦǒả ÿảÂọả ʔǼŋ ĞĦÔǒả Ǽʒảʐę ĘǼGÛọǣ ĞǼẢŢţả ĞŋŸÊǒả ş .ẢǒảǒảÀDZǗş	Ď,ďĐĒĒ	ċ,ĐĐđČĒ	Ď,ĐďĔċ	ċ,ďēĐċđ	Č,Čċ-	ċ,čĒ
ĞǼƧÀǒả ğ ẢẢǼŢả ǿşả ʔŸʒ Ì ǼọẢọǒảş ĞǽẢęÀŸǒ ĞĦÔǒả ğ ảǒảÀDZǗ ĞǼŢẢţả ĞŋŸÊǒảş	Ď,čĔċē	ċ,ĒĐčĔē	Ď,ĐĐĒĒ	ċ,ĐđďĒĎ	č,ďč-	*ċ,ċČ
ƙŸŋẢĦǒả Ẩȓǿ ʔǼŋ Ǽʒảʐę ĘǼGÛǩ ȡʒ ĞǼẢŢţả ĞŋŸÊǒảş ĞĦÔǒả .ẢǒảǒảÀDZǗş	Ď,đčĒČ	ċ,ĒĔĒēē	Ď,ēēďđ	ċ,ĐČċċĐ	č,čĎ-	*ċ,ċč
Ʒęảʐǒ ĞǼŸÔǒả ĞDZǿǼǒả ĞǼẢŢţả ĞŋŸÊǒảş ĞĦÔǒả Ž ĞǼʒẢʎÔǒả ğǚÎʎţả Ž ÿÀÔǒʐǚ ĞŢʐẢȚ	Ď,ďĔċč	ċ,ĐĒČČĐ	Ď,ĒċĎĒ	ċ,ďċďĒĎ	č,ĐĒ-	*ċ,ċČ

* ǒảả ẢǼəẢÔǵǗ Ǽʎʒ ʔʐọÊŋ(α=ċ,ċĐ=). *ĞDZǿǼǽ ĞẢÀǵ(ĎČč)

يتضح من الجدول(٩) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب، بلغت مجالاً يظهر مدى التزام العاملين بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءتها تبعا لمتغير الجنس(٠,٢٧)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة(α=٠,٠٥)؛ أي أننا نقبل الفرضية الصفرية على هذا المجال، كذلك بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مجالات إيمان إدارة المنشأة وقناعاتها بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءتها، ودور الهيئات الرسمية للرقابة والتفتيش على الصحة والسلامة المنهية وإجراءتها، ومدى رضا العاملين عن تطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءتها، وعلى الدرجة على التوالي(٠,٠٢،

٠,٠١، ٠,٠٣)، وجميع هذه القيم أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة(α=٠,٠٥)؛ أي أننا نرفض الفرضية الصفرية على هذه المجالات، بمعنى وجود فروق في درجة واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية ومستواها في محافظة طولكرم، تبعا لمتغير الجنس، وقد كانت الفروق لصالح الإناث. ويتضح من تحليل نتائج هذه الفرضية بأن هناك فروقاً دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الذكور بالنسبة لمحور مدى التزام العاملين بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءتها أثناء تأديتهم لعملهم، ويعود ذلك إلى أن الإناث يملن إلى ممارسة أعمال لا ترتبط بمخاطر، وأنهن أكثر حذراً من الذكور في تأدية العمل، بالإضافة إلى أن الذكور لديهم استهتار واستخفاف واضح عند استخدام وسائل الصحة والسلامة المهنية، ومن جانب آخر أظهر تحليل الفرضية تبعاً لمتغير الجنس بالنسبة للمحاور الثلاثة الأخرى، أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً، ويعود ذلك في اعتقاد الباحث إلى اقتصار وجود الإناث في منشآت المنسوجات والملابس بسبب طبيعة قيم أهل فلسطين واتجاهاتهم بشكل عام ومحافظة طولكرم بشكل خاص، وقد أكدت دراسة كل من المزروع(٢٠٠١) ودراسة الزهراني(١٩٩٧) هذه النتيجة بعدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(α=٠,٠,٥) في درجة واقع الصحة والسلامة المهنية ومستواها في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير العمر.

ومن أجل فحص الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير العمر، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي(One-way Anova) للتعرف إلى دلالة الفروق في درجة التقييم تبعا لمتغير العمر والجداول(١٠)و(١١) تبين ذلك:

الجدول(١٠)

المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير العمر

ȡŋ Ãǯ ǧȀ ďċ ďĚ=ȷ	ďċ-ĎČȡŋ ĚČ=ȷ	Ďċ-čČȡŋ ČĐč=ȷ	ȡŋ Öęǖ ǧȀ čċ čč =ȷ	Àȶ
Ùèʐ	Ùèʐ	Ùèʐ	Ùèʐ	
Ď,ĐĒČď	Ď,ĐĐċď	Ď,đēĎĒ	Ď,đďĎĒ	Æȝäʐ ĘǗ Ȁʈȝ gü Î ȶ gøäǻ ȷ Ƙʐʐ Ȁǚ ǦȀʈ ǦŋŶ ǦƕÔ .Ȁǚşǻ ȀǚȀŋ Ȁʈ Ēŋ
Ď,ĐČĒđ	Ď,ďĎĐđ	Ď,ďēĚē	Ď,ďċĚČ	ǦƕÔ Æȝäʐ ĘǗ ƙȲŋ ÿäÂ ʔÆŋ .Ȁǚ ǦȀʈ ǦŋŶ Ê
Ď,ĎČČĒ	Ď,čēĎĒ	Ď,ĎđĒē	Ď,ĎĒČĚ	ʔȲȝ Ì Ȁǚ ǦȀ ǦƧȀ ğ ÂȀ øşǻ .ǦȀʈ ǦŋŶÊ ǦƕÔ ğ Ȁǚ
Ď,Đččď	Ď,Đđčđ	Ď,ĒĚČď	Ď,đċċċ	Æȝäʐ ĘǗ ȡȝ ƙȲŋ Ȁřø ʔÆŋ .Ȁǚ ǦȀʈ ǦŋŶÊ ǦƕÔ
Ď,ďēċē	Ď,ďĐēČ	Ď,ĐēĎč	Ď,Đċđč	ǦŋŶÊ ǦƕÔ ȝęäʐ ǦȲÔ ǦȡøÆ ǦȝȀÔ ğ ü Î ȶ Ž ǦȀʈ

يتضح من خلال الجدول(١٠)جود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي(One-way Anova) والجدول(١١) يوضح ذلك:

الجدول(١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة واقع الصحة والسلامة المهنية ومستواها في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير العمر

ʔʐÊŋ Ǧř Æ	Ķ8ķ ǦʐÊ ȶ	Ùèʐŋ 8ÂŪř	ţʐȶf ğ ÂĦÂŋ 8ÂŪř	ǦÂΣ ğ Ȁ øǻ	ȡȀǦ øÆÔŋ	Àȶ

ġǿăáǚ ɲÅƸǙ ġüÎÅţă .ÅŢǬʒÅĄęş	ğÅʒʐŁDzţă ƙȧ Ŏǹăá ğÅʒʐŁDzţă ţʐŁDzţă	Ď ĎČċ ĎČĎ	Č,ČĒē ČĐĐ,čđĚ ČĐđ,ďďē	ċ,ĎĚĎ ċ,ĐċČ	ċ,Ēēď	ċ,Đċ
ўăÂǬă ʔǼŋ ĘĘĠÛǬȧ ƙŸŋÅȞöă ĞŋŸÊöă Ǽʒăʐę	ğÅʒʐŁDzţă ƙȧ Ŏǹăá ğÅʒʐŁDzţă ţʐŁDzţă	Ď ĎČċ ĎČĎ	ċ,ĎĐē Ěč,ĒĎđ ĚĎ,ċĚď	ċ,ČČĚ ċ,čĚĚ	ċ,ĎĚē	ċ,ĒĐ
ğÅÆŤă ǿşǻ ĞǟÅęÅŸö ĞĿƧÅöă Ȉ ĘǬÅǬöăş	ğÅʒʐŁDzţă ƙȧ Ŏǹăá ğÅʒʐŁDzţă ţʐŁDzţă	Ď ĎČċ ĎČĎ	ďđċ. Čđđ,ēĒĒ ČđĒ,ĎĎĒ	ċ,ČĐĎ ċ,ĐĎē	ċ,čēď	ċ,ēĎ
ÅȑǿʔǼŋ ȸʒ ƙŸŋÅȞöă Ǽʒăʐę ĘĘĠÛķ ĞĦÔă ĞĿÅŢţă ĞŋŸÊöăş .ÅǖăŏăÀDZǙş	ğÅʒʐŁDzţă ƙȧ Ŏǹăá ğÅʒʐŁDzţă ţʐŁDzţă	Ď ĎČċ ĎČĎ	ď,ďđĐ ČĒĒ,ēĎĒ Čēč,ĎċĎ	Č,ďēē ċ,ĐĒď	č,ĐĚ	ċ,ċđ
ĞĿŸÒöă ĞDZǿǼöă	ğÅʒʐŁDzţă ƙȧ Ŏǹăá ğÅʒʐŁDzţă ţʐŁDzţă	Ď ĎČċ ĎČĎ	Č,ċčđ Ěď,ďďē ĚĐ,ďĒď	ċ,Ďďč ċ,ĎċĐ	Č,Čč	ċ,Ďď

*ȯăá ĞǵÔÅÅǝ ÅƷʒ ʔǬÊŋ (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول(١١) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب، بلغت على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية لدرجة واقع الصحة والسلامة المهنية ومستواها في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير العمر على التوالي(٠,٠٥، ٠,٧٥، ٠,٨٣، ٠,٠٦، ٠,٣٤) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة(α=٠,٠٥)؛ أي أننا نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة واقع الصحة والسلامة المهنية ومستواها في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير العمر.وهذه النتيجة التي تم التوصل إليها معقولة ومقبولة إلى حد ما، إذ إن رضا العاملين والتزامهم وقياس فاعلية دور الهيئات الرسمية، وكذلك إيمان الإدارة وقناعاتها بتطبيق قواعد الصحة والسلامة لا

تقاس بمستوى العمر، وإنما تتحكم ظروف وطبيعة البيئة المادية والمعنوية التي توفرها المنشأة ضمن الشكل اللائق والمناسب.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(α=٠,٠٥) في درجة واقع الصحة والسلامة المهنية ومستواها في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير المستوى التعليمي. ومن أجل فحص الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير المستوى التعليمي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي((One-way Anova للتعرف إلى دلالة الفروق في درجة واقع الصحة والسلامة المهنية ومستواها تبعا لمتغير المستوى التعليمي والجداول(١٢)و(١٣) تبين ذلك:

جدول(١٢)

المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير تبعا لمتغير المستوى التعليمي

ŨŧÆŸĤϘöä ɁɀϘÊţä	ŨəäÆϘäå ďČ =ɲ	ȻáäÆɜǗ Čċđ=ɲ	ɃɀϙǻϘ ČċĐ=ɲ	ŬĦŋÅDZ đč=ɲ
	Ǜèɀϙţä	Ǜèɀϙţä	Ǜèɀϙţä	Ǜèɀϙţä
ĘÆĢÛϘæ ÅȚϘɜÅÆęş ğüÎÅţä ğøäáǗ ɲÅƐǗ ĞÆȚţä ĢŋŸÊöäş ĞĦÔöä Æɜäɀę .ÅőäşáǗş ÅőÅŋÂŸϘÊŋ Ķɀɀǩş ÅőäöäÀDZǗş	ďČ,đĒďē	Ď,Đēċċ	Ď,đČĒĐ	Ď,đēċČ
Æɜäɀę ĘÆĢÛϘæ ƙŸŋÅĤöä ÿäÂϘöä ɁÆŋ .ÅőäöäÀDZǗş ĞÆȚţä ĢŋŸÊöäş ĞĦÔöä	Ď,ďČđĚ	Ď,ďčđč	Ď,ĐččĚ	Ď,Đċďď
Ì ĘϘÂϘöäş ĞäÅęÀŸö ĞƐƧÀöä ğÅÆȚä øşå ĞÆȚÅţä ĢŋŸÊöäş ĞĦÔöä ğäöäÀDZǗ ɁŸɜ	Ď,ďĐđē	Ď,ĎčČđ	Ď,ĎĐĐē	Ď,čďČĚ
Æɜäɀę ĘÆĢÛǩ ȸɜ ƙŸŋÅĤöä Åȓø ɁÆŋ .ÅőäöäÀDZǗş ĞÆȚţä ĢŋŸÊöäş ĞĦÔöä	Ď,đēĐď	Ď,đČċď	Ď,Ēċēđ	Ď,đĚĐč
ĢŋŸÊöäş ĞĦÔöä ɜęäɀö ĞŸÒöä ĞDZøÆöä ĞƐɜÅÔöä ğüÎÅţä Ž ĞÆȚţä	ď,đđĚĐ	ď,ĐĚĐĒ	ď,đđčĎ	ď,đďČĐ

يتضح من خلال الجدول(١٢)جود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي((One-way Anova)والجدول(١٣) يوضح ذلك:

الجدول(١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة تقييم واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير المستوى التعليمي

ƻʒǫÊţä ɄŧĔŸĤǫöä	ȸÂǦǪöä øÆÔɳ	ğÅǅøá ǦÃΣä	ţʒŧƒ ğÅĤäÃɳ 8äÀƱɼä	Ȕēʒǫɳ 8äÀƱɼä	Ķ8ķ ǦäʒÊĦţä	ǌǋłƨǅ ɦłŰɋłɛ
ǥøäáŰ ɉÅƐŰ .ÅŢǪʒÅęş ǥüÎÅţä	ğÅʒʒŧǅʒţä ƙä ğÅʒʒŧǅʒţä Ǒǹäá ţʒŧǅʒţä	Ď ĎČċ ĎČĎ	ċ,ĐċĚ ČĐĐ,ĚĎĚ ČĐđ,ďďē	ċ,ČĒċ ċ,ĐċĎ	ċ,ĎĎĒ	ċ,ĒĚē
ÿäÂǪöä ƻÆɳ ĘÆĠÛǪä ƙŸɳÅĤöä ǦɳŸÊöä Æʒäʒę	ğÅʒʒŧǅʒţä ƙä ğÅʒʒŧǅʒţä Ǒǹäá ţʒŧǅʒţä	Ď ĎČċ ĎČĎ	ċ,đēď Ěč,ďČċ ĚĎ,ċĚď	ċ,ččē ċ,čĚē	ċ,Ēđď	Č,đčĐ
ğÅÆŢä øşá ǦäÅęÃŸö ǦÆƧÃöä Ì ĘǪÅǪöäş	ğÅʒʒŧǅʒţä ƙä ğÅʒʒŧǅʒţä Ǒǹäá ţʒŧǅʒţä	Ď ĎČċ ĎČĎ	Č,čċĚ Čđđ,Ččē ČđĒ,ĎĎĒ	ċ,ďċĎ ċ,ĐĎđ	ċ,ĒĐč	ċ,ĐčČ
Åȑø ƻÆɳ ȸʒ ƙŸɳÅĤöä Æʒäʒę ĘÆĠÛķ ǦĦÔöä ǦÆŢţä ǦɳŸÊöäş .ÅőäöäÃǅŰş	ğÅʒʒŧǅʒţä ƙä ğÅʒʒŧǅʒţä Ǒǹäá ţʒŧǅʒţä	Ď ĎČċ ĎČĎ	ċ,Đēč ČēČ,ĒčČ Čēč,ĎċĎ	ċ,ČĚď ċ,Đēđ	ċ,ĎĎċ	ċ,ēċĎ
ǦÆŸÒöä ǦǅøÆöä	ğÅʒʒŧǅʒţä ƙä ğÅʒʒŧǅʒţä Ǒǹäá ţʒŧǅʒţä	Ď ĎČċ ĎČĎ	ċ,čĚĎ ĚĐ,ČēČ ĚĐ,ďĒď	ċ,ċĚē ċ,ĎċĒ	ċ,ĎČĒ	ċ,ēČč

*öáá ǥÔÅəÅ ʒÆ ɳÊǫʒƻ (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول(١٣) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب، بلغت على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية لدرجة واقع الصحة والسلامة المهنية ومستواها في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير المستوى التعليمي على التوالي(٠,٧٩، ٠,٥١، ٠,٥٢، ٠,٨٠، ٠,٨١)، وجميع هذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة(α=٠,٠٥)؛ أي أننا نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة واقع الصحة والسلامة المهنية ومستواها في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم، تبعا لمتغير المستوى التعليمي.ومن خلال تحليل نتيجة هذه الفرضية يتضح عدم وجود فروق داله إحصائياً بالنسبة للمحاور الرئيسية الأربعة للدراسة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، وقد تعود هذه النتيجة لطبيعة الصدفة، أو لطبيعة العينة المنتقاة، إذ إن ٨٠٪ من عينة الدراسة مستواهم التعليمي ثانوية عامة فما دون.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(α=٠,٠٥) في درجة الصحة والسلامة المهنية ومستواها وواقعها في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-way Anova) للتعرف إلى دلالة الفروق في درجة واقع الصحة والسلامة المهنية ومستواها تبعا، لمتغير سنوات الخبرة والجداول(١٤) و(١٥) تبين ذلك:

الجدول(١٤)

المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير تبعا لمتغير سنوات الخبرة

gƎʅǟ ǧǟźƛè	ǧǟźƛèĐ ǖŋ Ǒęǟ ČĎĐ =ɹ	Čċ-đǖŋ Ěđ=ɹ	БǕČČ ǖŋ ǦƛèČĐ Đč=ɹ	ǖŋ ǞǯȭǕ ǦƛèČĐ ĎĐ=ɹ
	ȔèźǪţǟ	ȔèźǪţǟ	ȔèźǪţǟ	ȔèźǪţǟ
ĘƐƓÛǪǟ ǍƬǪȝǍƞş gǖÎƛţǟ gǿǟǻǕ ɹǍƐǓ ǦƐƛƬţǟ ǦŋŸÊǟǟş ǦƕÔǟǟ Ǽȝǟźę .ǍǿǟşǻǕş ǍǿǍŋÂŸǪÊŋ ƘźƺǨş ǍǿǟǿǟȀǄǕş	Ď,ĒČċĐ	Ď,ďĒđď	Ď,đČĎē	Ď,Ēċċċ
ǼȝǟźęĘƐƓÛǪǟ ƙŸŋǍȞǟǟ ȳǟÂǪǟǟ ʔǼŋ .ǍǿǟǿǟȀǄǕş ǦƐƛƬţǟ ǦŋŸÊǟǟş ǦƕÔǟǟ	Ď,ĐČďĐ	Ď,ĎēĚĎ	Ď,ďĚĎċ	Ď,ĐċČĎ

Ď,čĒčĒ	Ď,ĎĐďĚ	Ď,čĐēĚ	Ď,ĎĚĐĎ	Ì ĘQĄǪöäş ǦäĄęÃŸö ǦĘƧÃöä ğÂÅĘTä óşå ǦĘTÄţä ǦŋŸÊöäş ǦĦÔöä ğäöäÃDZÜ ƨŸʒ
Ď,Ēċēđ	Ď,ĐđĒĎ	Ď,ĐĎĔČ	Ď,ĒēēČ	Æʒäzę ĘĘGÛk ȸʒ ƙŸŋÅĦöä Åȑó ʔÆŋ .ÅöäöäÃDZÜş ǦĘĄŢţä ǦŋŸÊöäş ǦĦÔöä
Ď,ĐďĐđ	Ď,ĐċĒč	Ď,ďČđċ	Ď,đċčČ	ǦŋŸÊöäş ǦĦÔöä ʒęäzö ǦĘŸÒöä ǦDZøÆöä ǦĘʒÅÄÔöä ğüÎÄţä Ž ǦĘĄŢţä

يتضح من خلال الجدول(١٤) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way Anova) والجدول (١٥) يوضح ذلك:

الجدول(١٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة تقييم واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير سنوات الخبرة

ǎĂkʅdž ƚ!ǙƥǃƒⅠ	ķƵĸ ƚŀĂʅơdž!ƒ	Ʊʅ Ăkdž ƵƒƧơǉǕƒ	ƘǦƶŀƧdž ƳĂdžŋdž ƵƒƧơǉǕƒ	ƘǦŋƧƥ ƚǒƧơ!ƒ	ǈǑǦŀk!ƒ ƧƥƮdž	ǀƧŀƤ!ƒ ƘƒĂǉʅ
ċ,čĚ	č,ČĒ	Č,ċĒĎ ċ,ďĔď	Ď,čćċ ČĐĎ,ččē ČĐđ,ďďē	Ď ĎČċ ĎČĎ	ğÅʒʐƫDzţä ƙä ğÅʒʐƫDzţä Ōňåå ţʐƫDzţä	ğüÎÄţä ğøäåÜ ɲÅɛÜ .ÄŢǪʒÅĄęş
ċ,ĎĒ	Č,ċĎ	ċ,Ďċē ċ,čĔĒ	ċ,ĔčĐ Ěč,ČđĚ ĔĎ,ċĔď	Ď ĎČċ ĎČĎ	ğÅʒʐƫDzţä ƙä ğÅʒʐƫDzţä Ōňåå ţʐƫDzţä	ƙŸŋÅĦöä ÿäÂǪöä ʔÆŋ Æʒäzę ĘĘGÛǪä ǦŋŸÊöä
ċ,ĐĎ	ċ,ĒĎ	ċ,ĎĔĎ ċ,ĐĎđ	Č,Čēċ Čđđ,ČĐĒ ČđĒ,ĎĎĒ	Ď ĎČċ ĎČĎ	ğÅʒʐƫDzţä ƙä ğÅʒʐƫDzţä Ōňåå ţʐƫDzţä	ǦĘƧÃöä ğÂÅĘTä óşå Ì ĘQĄǪöäş ǦäĄęÃŸö
ċ,čĒ	č,ĎĐ	Č,ĎĐď ċ,ĐĒĐ	ď,ċđČ ČĒē,čďč Čēč,ĎċĎ	Ď ĎČċ ĎČĎ	ğÅʒʐƫDzţä ƙä ğÅʒʐƫDzţä Ōňåå ţʐƫDzţä	ƙŸŋÅĦöä Åȑó ʔÆŋ Æʒäzę ĘĘGÛk ȸʒ ǦŋŸÊöäş ǦĦÔöä .ÅöäöäÃDZÜş ǦĘĄŢţä
ċ,čĚ	č,Čč	đďĎ. ċ,Ďċč	Č,Ěčē ĚĎ,Đďđ ĚĐ,ďĒď	Ď ĎČċ ĎČĎ	ğÅʒʐƫDzţä ƙä ğÅʒʐƫDzţä Ōňåå ţʐƫDzţä	ǦĘŸÒöä ǦDZøÆöä

(α=٠,٠٥)ʔʐÊŋ ÆĄʒ ĂĘƏÂÔğÜ öåå*

يتضح من الجدول(١٥) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب، بلغت على جميع المجالات، وعلى الدرجة الكلية لدرجة واقع الصحة والسلامة المهنية ومستواها في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على التوالي(٠,٠٩، ٠,٣٧، ٠,٥٣، ٠,٠٧، ٠,٠٩)، وجميع هذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة(α=٠,٠٥)؛ أي أننا نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ومستوى واقع الصحة والسلامة المهنية في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.ومن خلال تحليل نتائج هذه الفرضية يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة للمحاور الرئيسية الأربعة للدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للعاملين، وقد أكدت ذلك أيضا دراسة الذياب(١٩٩٨).كما أن ٤٣٪ من عينة الدراسة خبرتهم لا تتجاوز خمس السنوات.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(α=٠,٠٥) في درجة واقع الصحة والسلامة المهنية ومستواها في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

ومن أجل فحص الفرضية استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين(Independent t-test) ونتائج الجدول(١٦) تبين ذلك:

الجدول(١٦)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في درجة واقع الصحة والسلامة المهنية ومستواها في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية

ĞƎȝÀȶǪDZɍä ĞöÀΣä / ğɍÀDzȶä	(ČĎđ =ɹ) āÂȝǚ		(ČĒđ =ɹ)ǯşÂǪŋ		(ğ) ĞäƺÊĦȶä	ʔƺǪÊŋ ĞöɍÆöä āƺÊĦȶä
	Ùèƺǫȶä	8 äÀUɍä	Ùèƺǫȶä	8 äÀUɍä		
ĝüÎÀȶä ĝøäáǚ ɹÀɛǚ Æȝäƺȩ ĘĒĜÛǪä ÀȚǪȝÃÀęş ĞĒÀȚȶä ĞŋŸÊöäş ĞĦÔöä Ƙƺǩş ÀőäőäÀDZǙş .ÀőäşáǚşÀőÀŋÂŸǪÊŋ	Ď,đČđď	ċ,ĒČĐďď	Ď,ďĔČ	ċ,đēĎđĔ	ċ,ďČ-	ċ,đē

ƙŸŋÅĤöä ÿäÂǫöä ʔÆŋ ĞĦƍÔöä Æʒäʐȩ ĘĚĞÛǪä ĞĚÄƬţä ĞŋŸÊöä ş .ÅőäŏäÃDZŬş	Ď,ďđēđ	ċ,ĐēČČĚ	Ď,ďĒđē	ċ,ĐčċđĒ	ċ,ČĎ-	ċ,ēĔ
ĞĚƧÃöä ğÅÅĚŢä óşắ ʔŸʒ Ȉ ĘǪÅǪöäş ĞäÅȩÃŸö ĞĦƍÔöä ğäöäÃDZŬ ĞĚƬÂţä ĞŋŸÊöäş	Ď,ĎĒċĎ	ċ,ĒĎďčċ	Ď,ĎċĔď	ċ,ĒĎčĒē	ċ,Ēč	ċ,ďđ
ƙŸŋÅĤöä ÅȓǾ ʔÆŋ Æʒäʐȩ ĘĚĞÛǩ ȡʒ ĞĚÄƬţä ĞŋŸÊöäş ĞĦƍÔöä .ÅőäŏäÃDZŬş	Ď,ĒĒďĎ	ċ,ĒďđĔď	Ď,đċĎď	ċ,ĒđČĐĒ	Č,Ĕē	* ċ,ċď
ʒȩäʐö ĞĚŸÒöä ĞDZǿÆöä ĞĚÄƬţä ĞŋŸÊöäş ĞĦƍÔöä Ž ĞĚʒÅÅÔöä ğŭÎÅţä Ž ÿÃÒöʐü ĞŢʐÅŢ	Ď,ĐĐĒď	ċ,ĐĐĐĎĎ	Ď,ĐċĔĒ	ċ,ĐďĒđč	ċ,ĒĐ	ċ,ďď

* ċäá ÒĠÂŠÀ ĄĀƷ ŊÊǪƵʔ(α=٠,٠٥). *ĄŨÆĢ ĠĀÂĞ(ĎČč)

يتضح من الجدول(١٦) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب، بلغت مجالاً يبين مدى رضا العاملين عن تطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءتها تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية(٠,٠٤)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة(α=٠,٠٥)؛ أي أننا نرفض الفرضية الصفرية على هذا المجال، بمعنى وجود فروق دالة إحصائيا، وقد كانت الفروق لصالح العزاب، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مجالات إيمان إدارة المنشأة وقناعاتها بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءتها، ودور الهيئات الرسمية للرقابة والتفتيش على إجراءات الصحة والسلامة المنهية، ومدى التزام العاملين بتطبيق قواعد الصحة و السلامة المهنية وإجراءتها، وعلى الدرجة على التوالي(٠,٦٨، ٠,٨٩، ٠,٤٤)، وجميع هذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة(α٠,٠٥=)؛ أي أننا نقبل الفرضية الصفرية على هذه المجالات بمعنى عدم وجود فروق في درجة واقع الصحة والسلامة المهنية ومستواها في المنشآت الصناعية في محافظة طولكرم، تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية على هذه المجالات.

يتضح من خلال تحليل نتائج هذه الفرضية بأن هناك فروقاً دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية بالنسبة إلى محور رضا العاملين عن تطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءتها في أماكن عملهم، ويعود ذلك باعتقاد الباحث إلى أن العزاب يتحملون

مسؤولية أقل من المتزوجين منهم تجاه أسرهم وضرورة الثبات في عملهم، ليتسنى لهم توفير حياة كريمة لهم، كما أن اندفاع الشباب العزاب أكبر من المتزوجين، وهذه النتيجة طبيعية حسب اعتقاد الباحث.بالمقابل أظهرت نتائج تحليل هذه الفرضية أنه لا توجد فروق داله إحصائياً تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية بالنسبة لمحاور الدراسة الثلاث الأخرى(مدى إيمان الإدارة وقناعاتها بتطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية، ومدى التزام العاملين بتطبيق قواعد الصحة والسلامة وإجراءتها أثناء تأديتهم لعملهم، ودور الهيئات الرسمية في المتابعة والتفتيش على تطبيق تلك القواعد في أماكن عملهم).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يقترح الباحث التوصيات الآتية:

١. تصميم البرامج الإرشادية من أجل رفع مستوى ثقافة العاملين وزيادة وعيهم بضرورة بتطبيق قواعد الصحة و السلامة المنهية وإجراءاتها؛ إذ أظهرت النتائج أن مدى التزام العاملين بهذه القواعد كانت بدرجة متوسطة.

٢. التأكيد على ضرورة قيام الجهات المختصة بالمتابعة والتفتيش بشكل دوري ومفاجئ على المنشآت الصناعية للتأكد من تطبيق الأسس العامة للصحة والسلامة المهنية.

٣. عقد دورات توعية وتدريب العاملين والموظفين لمتابعة الأوضاع والتأكد من تنفيذ الوقاية الخاصة بالصحة والسلامة المهنية.

٤. تهيئة كادر متخصص في الصحة والسلامة المهنية ليتمكن من إدارة خدمات الصحة والسلامة في مواقع العمل شريطة توافر الأجهزة اللازمة لأداء العمل، وهذا مرتبط بنتائج الفرضية الأولى التي أظهرت عدم رضا العاملين الذكور عن تطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية وإجراءتها.

٥. العمل على تفعيل دور الهيئات الرسمية للرقابة والتفتيش على إجراءات الصحة والسلامة المهنية، وذلك بعقد الندوات وورش العمل والمؤتمرات وسن القوانين والتشريعات المتعلقة بهذا الجانب.

٦. ضرورة إدخال مادة الصحة والسلامة المهنية في مناهج التدريس على مختلف المراحل الدراسية.

٧. ضرورة قيام ممثلي العمال بأخذ المبادرة وزيادة فاعليتهم بما يحقق تأمين خدمات الصحة والسلامة في العمل، وخاصة في مجال الوعي الوقائي المهني، ونشر مفاهيم السلامة، والإكثار من عقد الندوات والدورات والحلقات الدراسية الخاصة بالموضوع.

المراجع:

١. الاتحاد العام لنقابات عمال فلسطين ووزارة العمل الفلسطينية(٢٠٠٠)، مبادئ أساسية في السلامة المهنية، فلسطين.

٢. برنوطي، سعاد نائف(٢٠٠١)، إدارة الموارد البشرية، دار وائل للنشر، عمان، ص:٤٦٥، ٤٧١.

٣. أبو بكر، عبد الفتاح وأبو صالح، نزية(١٩٨٩)، الأمن الصناعي، مطبوعات دمشق، دمشق، ص:١٣.

٤. البلوى، عبد الله بن سالم(١٩٩٨)، دراسة وسائل السلامة وأثرها على كفاءة العاملين للعمل في الأماكن المغلقة،، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

٥. الثبيتي، أحمد سعيد(١٩٩٢)، السلامة بين المفهوم والتطبيق، مطبعة صلاح، الكويت، ص:١٠.

٦. الجعيد، حامد(١٩٩١)، أثر تدريب العاملين في الورش والمصانع الصغيرة على الحد من حجم الحوادث الصناعية: دراسة تطبيقية على المنطقة الصناعية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض.

٧. الحارثي، فهد بن حسن(١٩٩٧)، أثر التقنية الصناعية على برامج التدريب في مجال الأمن الصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

٨. حكمت، جميل(١٩٨٢)، السلامة في العمل، دار الحرية للطباعة، بغداد، ص١٥.

٩. الذياب، عبد الرحمن سعد(١٩٩٨)، الاتجاهات نحو تطبيق أنظمة ولوائح الأمن الصناعي لدى العاملين السعوديين في أرامكو، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

١٠. الزهراني، عبد الله محمد(١٩٩٧)، أثر عدم تطبيق أنظمة السلامة على أداء العاملين بورش الصيانة بقيادة سلاح الحدود في منطقة مكة المكرمة والمنطقة الشرقية، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

١١. زيدان، حسان،(١٩٩٥)، الأمن الصناعي السلامة والصحة المهنية في المؤسسات الصناعية، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، ص:١٠.

١٢. زيدان، حسان(١٩٩٣)السلامة والصحة المهنية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

١٣. زويلف، مهدي حسن(٢٠٠١)، إدارة الموارد البشرية(مدخل كمي)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ص:٢٣٢، ٢٣٥.
١٤. شاويش، مصطفى نجيب(٢٠٠٤)، إدارة الموارد البشرية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ص:٣٣١، ٣٣٢، ٣٤٩.
١٥. صالح، سعيد عودة(١٩٩٤)، إدارة الأفراد، طرابلس.
١٦. الطريقي، عبد الله إبراهيم(١٩٩٥)نحو مفهوم شرعي للسلامة، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ص:٨.
١٧. عباس، سهيلة محمد(٢٠٠٦)، إدارة الموارد البشرية، مدخل إستراتيجي، دار وائل للنشر، الطبعة الثانية، عمان، ص:٣٠٦.
١٨. ألعسيري، عبد الرحمن ناصر(١٩٨٦)، وسائل ضمان سلامة المنشآت الصناعية من الحرائق، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
١٩. ألعمري، سعيد بن أحمد(٢٠٠٢)اتجاهات العاملين في مصانع البتروكيماويات نحو تطبيق تعليمات السلامة، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
٢٠. القرني، محمد عبد الله(١٩٩٩)، أثر السلامة الوقائية في الحد من حوادث الحريق، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
٢١. كامل، نعمان(١٩٩٧)، السلامة العامة والأمن الصناعي، المكتبة الوطنية، ص:٨.
٢٢. المرعي، حمد محمد(١٩٨٧)السلامة والأمن في المؤسسات والمنشآت، مكتبة الفلاح، الكويت، ص:٩، ٥٣.
٢٣. آل مقبول، سعيد بن علي(١٩٩٩)، أثر تطبيق قواعد السلامة المهنية في الحد من حوادث الحريق في الفنادق، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
٢٤. المزروع، محمد بن مزروع(٢٠٠١)، متطلبات السلامة في محطة تعبئة غاز البترول المسال بمدينة الرياض وعلاقتها بالحوادث التي يتعرض لها العاملون في محطة تعبئة غاز البترول بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
٢٥. مكتب العمل الدولي(١٩٩٥)، الوقاية من الحوادث–دليل الثقافة العمالية–جنيف، ص٤٣.

٢٦. ملحم، سامي(٢٠٠٢)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص٣١٠.
٢٧. وزارة العمل الفلسطينية(٢٠٠٥)، التقريرالسنوي، الإدارة العامة للتفتيش وحماية العمل.
٢٨. يوسف، ماهر، إسماعيل صبري محمد(١٩٩٧) الأمان المعملي الوقاية والمواجهة، مؤسسة الإخلاص، ص:٢٤.

المراجع الأجنبية:

1. ***Carson.L(1993):"The safety characteristic of high school science laboratories: What is and what should be? Education, sciences, Vol(53) No(8).***
2. ***Roland.F(1986):''Safety is your Department'' The science Teacher, Vol(43)No(6).***
3. ***Lamey, j.c(1982):''Site safety", construction press, London and New York.***
4. ***William, J.M(1980):''Fundamentals of laboratory safety" Manual of safety and health hazard in the school Science laboratory, NIISH. Cincinnati.Ohio.***
5. ***William, J.M(1994):''An ergonomic approach to task analysis" Copyright American Society of safety Engineers,Vol(39) No(2).***

الحركات وحروف المد واللين بين القدماء والمُحْدَثين

د.سعيد شواهنة*

.ƙÛÊŸƺ ÛŐɆŸƪä ǦȞŋȦDZ ÛǦɆǟȀȞöä Ǧ8Ÿöä ɭÊȩ ÛǼʒȦÊŋ ǽȦǪȅǛ

ملخص

يتناول هذا البحث دراسة الحركات وحروف المد واللين بين القدماء والمحدثين. ويتتبع مصطلح الحركات، وأصالته، ودلالته عند علماء اللغة القدامى وما له من قيمة وظيفية.

تشكل الحركات مرتكزا رئيسا في البنية اللغوية، لما لها من قدرة على تغيير الدلالة المعجمية، والصيغة الصرفية.

لم تكن دراسة الحركات عند علمائنا القدامى محورا رئيسا، لأنها ليست من هيكلية الجذر، فكان اهتمامهم منصبا على دراسة الهيكلية الصامتية.

وهذا لا يعني عدم معرفتهم للحركات، لكنهم تعاملوا معها من ناحية نحوية. لقد خلط القدماء في توصيف الحركات من جهة وحروف اللين من جهة أخرى، وكان لهذا الخلط الأثر البين في توجيه الدراسات الصرفية وتوجيه السلوكيات الصرفية الوجهة غير الصائبة. بل نجدهم في كثير من الأحيان يطلقون مصطلح المد على أصوات اللين والعكس.

ويقارن البحث بين نظرة علماء اللغة القدامى والمحدثين في توصيف الحركات وحروف اللين، ويبحث أسباب الفرق في هذا التوصيف بين نظرة كلا الفريقين.

Abstract

This research includes both the short and the long vowels in the Arabic language for both the ancient and modern linguists and how to deal with these two forms described as phonemes that can change the meaning. The ancient linguists mixed up in describing them. They usually gave them the same definition although there is an acoustic and phonological difference between them.

This mixing up let to wrong explanation for morphological analysis. vowels are considered the main centre in the linguistic. But this part was neglected by the ancient linguistic except which was serving the linguistic structure.

الحركات وحروف المد واللين بين القدماء والمحدثين:

أولاً: الحركات عند القدماء

لم يتطرق القدماء إلى الحركات بوصفها أصواتاً تقوم بدور رئيس في البنى الصرفية، وإنما كان الاهتمام منصباً على الحركات من الناحية الإعرابية، والمتتبع لكتب التراث اللغوي يلاحظ أن مصطلح الحركات لم يذكر في بدايات الدرس اللغوي، وللوصول إلى شيء من هذا لا بد لنا من البحث عن تطور المصطلح عند علماء اللغة القدامى.

يبدو أن النطق القرآني كان له الأثر الأكبر في ولادة الحركات، والاهتمام بها، علاوة على ظهور اللحن في ألسنة بعض الناطقين بالعربية، ولكن لا بد من الإشارة إلى أن الحركات باعتبارها وقائع نطقية كانت موجودة كغيرها من الأصوات، إذ لا نستطيع أن نتكلم بأصوات ساكنة، فلا بد من الحركة في أثناء الكلام. وقد ذهب إلى هذا كمال بشر حيث يقول: «أما الحركات قبل أبي الأسود والخليل فكانت تستنتج استنتاجاً بمساعدة السياق»[١].

وكان اختلاط الأمم غير العربية مع العرب عاملاً رئيساً في ظهور اللحن؛ لأن تعلمهم اللغة العربية لم يكن من خلال الفصيح، بل من خلال اللهجات السائدة في التعامل اليومي، وليس سهلاً على صاحب اللسان غير العربي أن يتقن ما يسمع؛ لذلك ظهر اللحن، ووصل إلى القرآن الكريم، من حينها بدأ الاهتمام بالحركات لوضع حد لهذه المعضلة. وقد انطلقت هذه البداية عند ابن النديم حين قال: «أخذ النحو عن علي بن أبي طالب أبو الأسود الدؤلي، وكان لا يخرج شيئاً أخذه عن علي... فأتى بكاتب من عبد القيس فلم يرضه، فأتى بآخر فقال أبو الأسود: إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه، وإن ضممت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف. وإن كسرت فاجعل النقطة من تحت الحرف»[٢].

من خلال هذا التوجيه نلحظ أن أبا الأسود وضع الشكل الأول للحركات من حيث الكتابة، ولكنه لم يتعرض لها من الناحية الصوتية إلا من خلال حركة أعضاء النطق، وأخص منها حركة الشفتين وهيئتهما أثناء نطق الصوت، ولكن بقي التشابه قائماً بين الحركات الثلاث، لكن التمييز بينها – إضافة لما سبق– يقوم على مكان النقطة من الحرف.

والمتبصر في كلام أبي الأسود يجده ينم عن فكر نيّر، من خلال وضع النقطة الدالة على الفتحة فوق الحرف؛ لأن الشفتين تتجهان إلى أعلى، والضمة بين يدي الحرف لأن الصوت يخرج من ضم الشفتين أو استدارتهما معاً، فكأنه بين يدي الشيء، والكسرة تحت الحرف لأن الشفة السفلى تنكسر إلى أسفل عند نطق الكسرة في الأصوات الشفوية. ووصف أبي الأسود كان يعتمد على الملاحظة ومع ذلك وصل إلى ما وصل إليه من تأسيس لجزء مهم في أصوات اللغة.

بعد جهد أبي الأسود السالف الذكر نجد الخليل بن أحمد يقوم بجهد متميز يدل على فكر صوتي، حيث وضع رسماً جديداً للحركات يختلف عن الرسم النقطي الذي وضعه أبو الأسود، فقد أخذه من صورة الحرف وصغّره. وقد ورد هذا عند أبي عمرو الداني في إشارته إلى عمل الخليل يقول: «الضمة واو صغيرة الصورة في أعلى الحرف؛ لئلا تلتبس بالواو المكتوبة، والكسرة ياء تحت الحرف، والفتحة ألف مبطوحة فوق الحرف»[٣].

وتقصير الحرف أو تصغيره عند الخليل يدل على العلاقة التي كان يعيها علماؤنا القدامى القائمة بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة. ولكنهم في هذه المرحلة لم يطلقوا اسم حركات عليها. فقد وردت عند الخليل بأسمائها. فجاء في الكتاب «وزعم الخليل أن الفتحة والكسرة والضمة زوائد، وهنّ يلحقن الحرف ليوصل إلى التكلم به. والبناء هو الساكن الذي لا زيادة فيه.فالفتحة من الألف، والكسرة من الياء، والضمة من الواو. فكل واحدة شيء مما ذكرت لك»[٤].

ويبدو أن الخليل قصد بقوله زوائد أنها ليست من أصل الكلمة أي جذر الكلمة. وهو لم يقلل من أهمية الحركات؛ لأنه يبين أهميتها في العملية النطقية إذ لا يمكن أن تنطق الحروف المتصلة دون حركة.

ووردت كلمة الحركات عند سيبويه في أثناء معالجته للأبواب الصرفية والنحوية، ومن أمثلة ذلك قوله في باب الإدغام: «وكلما توالت الحركات أكثر كان الإدغام أحسن. وإن شئت بينت»[٥].

ونجد عند الفراء أنه يسميها الضم والكسر والفتح، ولم يرد مصطلح الحركات بوصفه تسمية لهذه الأصوات يقول: «فإنما يستثقل الضم والكسر لأن لمخرجيهما مؤونة على اللسان والشفتين... والفتحة تخرج من طرف الفم بلا كلفة»[٦].

وبقيت الحركات هكذا دون اهتمام كبير حتى جاء ابن جني وتعامل معها معاملة خاصة، وتحدث عنها في كتابه الخصائص في باب «في مضارعة الحروف للحركات والحركات للحروف»، إذ يقول: «وسبب ذلك أن الحركة حرف صغير، ألا ترى أن من متقدمي القوم من كان يسمي الضمة الواو الصغيرة، والكسرة الياء الصغيرة والفتحة الألف الصغيرة»[٧]. ويذكر في سر الصناعة: «اعلم أن الحركات أبعاض حروف المد واللين»[٨].

والفرق بين ابن جني وغيره من العلماء السابقين أن الأول استخدم مصطلح الحركات في الأبواب الصوتية، ومع ذلك لم ينسبه لنفسه، فمصطلح الحركات ورد قبل ابن جني في معالجات نحوية وصرفية.

وعند معالجة ابن سينا الأصوات اللغوية من جانب صوتي، فقد سمى هذه الأصوات بالمصوتات حيث قال: «وأما الألف المصوتة وأختها الفتحة... وأما الواو المصوتة وأختها الضمة.... وأما الياء المصوتة وأختها الكسرة»[٩].

ومما يلاحظ أن الحركات لم تكن محوراً رئيساً في الدراسات اللغوية القديمة وإنما كان الاهتمام منصباً على الحروف(الصوامت). ولم يظهر مصطلح الحركات ضمن دراسة مفردة ومفصلة في المراحل الأولى. بل جاء عرضة ضمن الحديث عن الجوانب النحوية. ولم يطلق القدماء على الحركات الطويلة اسم حركات وإنما عولجت ضمن الأصوات الصامتة. ونجد المعالجة من قبل القدماء لهذه الأصوات(الحركات الطويلة) أكثر من الاهتمام بالحركات القصيرة وذلك لأنها تدخل في بناء الكلمة أو الهيكل الرئيس في نظرهم.

وعلى الرغم من الاهتمام بهذه الأصوات، فإنهم اختلفوا في توصيفها. فالخليل وصفها بالهوائية يقول: «وأربعة حروف جوف وهي: الواو والياء والألف اللينة والهمزة» وسميت جوفاً لأنها تخرج من الجوف فلا تقع في مدرج من مدارج اللسان ولا من مدارج الحلق ولا من مدرج اللهاة، إنما هي هاوية في الهواء فلم يكن لها حيز تنسب إليه إلا الجوف.

ويتضح من كلام الخليل أنه قصد باللسان الفم، وهذا التوصيف للأصوات الثلاثة الأولى لا تشوبه شائبة سوى اعتباره الألف لينة، والألف هي حركة طويلة، ولكن ما يؤخذ على الكلام توصيفه الهمزة وجمعها مع هذه الأصوات، فالهمزة لها مخرجها وخصائصها المميزة ولا تماثل الأصوات المجتمعة معها في مخرج واحد.

أما سيبويه فقد أشار إلى أنها حروف اتسع مخرجها يقول: «... وهو حرف اتسع لهواء الصوت مخرجه أشد من اتساع مخرج الياء والواو لأنك قد تضم شفتيك في الواو وترفع في الياء لسانك قبل الحنك، وهي الألف»[١٠].

ويظهر من كلام سيبويه أن هذه الأصوات اتسع مخرجها بمعنى أنه في أثناء إنتاجها لم يعترض تيار الهواء المنتج لها أيُّ تضييق أو إغلاق. وبين أن الألف أكثر هذه الأصوات حرية في طريقة إنتاجها.

أ. عدد الحركات عند القدماء

يرى علماء اللغة القدامى أن الحركات في العربية ثلاث، ولم يطلقوا اسم الحركات على حروف المد التي تندرج تحت مصطلح الحركات على أنها حركات طويلة. غير أن القدماء لم يعدوها حركات، مع الربط بين الحركات القصيرة والطويلة من خلال ما نصوا عليه. فابن جنى يقول: «فكما أن هذه الحروف ثلاثة، فكذلك الحركات ثلاث وهي الفتحة والكسرة والضمة، فالفتحة بعض الألف والكسرة بعض الياء والضمة بعض الواو»[١١].

فإشارة ابن جني هذه تدل من حيث الكمية أن هناك حركات قصيرة وأخرى طويلة، فالبعضية جزء من كل. فإطلاقه اسم الحركات على الفتحة والكسرة والضمة، وهي بعض الحروف السابقة؛ فالحركة لا تكون بعض حرف صامت بل تكون بعضاً من حركة مماثلة لها.

وقد سبق الخليل بن أحمد إلى الإشارة السابقة عندما أخذ رسم الحركات من صور الحرف، وهذا يدل على معرفة القدماء لهذه الحركات الطويلة، وأن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الحركات القصيرة، وأصوات المد الطويلة في الصفات الصوتية. غير أن العلماء القدامى لم يهتموا بتوصيف الحركات القصيرة من ناحية صوتية كتحديد المخرج وكيفية إنتاجها والصفات المميزة لها، وإنما اكتفوا بتوصيف الصوامت لأنها لبنة من لبنات الكلمة.

ب. الحركات الطويلة(حروف المد) عند القدماء

اهتم علماء اللغة القدامى بإظهار الصفات الصوتية لحروف المد من حيث المخرج، والصفات المميزة لها، ولكنهم خلطوا بين حروف المد(الحركات الطويلة) وحرفي اللين(وي). بوصفهما حرفين يدخلان في جذر الكلمة.

وقد تباينت رؤى العلماء القدامى في إعطاء الصفات المميزة لحروف المد الألف والواو والياء بوصفها حركات طويلة.

لقد بقيت هذه الحركات ترد لدى القدماء بأسماء لا تتضمن مصطلح الحركة. فهي عند الخليل هوائية، ونجد سيبويه يضعها تحت صفتين:

الأولى: اللينة وتجمع الواو والياء يقول: ومنها اللينة وهي الواو والياء؛ لأن مخرجهما يتسع لهواء الصوت أشد من اتساع غيرهما"[١٢].

والأخرى الهاوية وهي صفة الألف يقول: «ومنها الهاوي حرف اتسع لهواء الصوت مخرجه أشد من اتساع مخرج الياء والواو لأنك قد تضم شفتيك في الواو وترفع في الياء لسانك قبل، الحنك وهي الألف»[١٣]. وتحدث عن ترتيب هذه الأصوات حسب اتساع مخرجها، فقال: «وهذه الثلاثة أخفى الحروف لاتساع مخرجها، وأخفاهن وأوسعهن مخرجاً الألف ثم الياء ثم الواو»[١٤].

وتحدث ابن جني عن المواضع النطقية للحركات من خلال الأعضاء العاملة في إنتاجها يقول: «والحروف التي اتسعت مخارجها ثلاثة: الألف ثم الياء ثم الواو، وأوسعها وألينها الألف، إلا أن الصوت الذي يجري في الألف مخالف للصوت الذي يجري في الياء والواو، والصوت الذي يجري في الياء مخالف للصوت الذي يجري في الألف والواو. والعلة في ذلك أنك تجد الفم والحلق في ثلاث الأحوال مختلف الأشكال، أما الألف فنجد الحلق والفم معها منفتحين غير معترضين على الصوت بضغط أو حصر، وأما الياء فنجد معها الأضراس سفلاً وعلوا قد اكتنفت جنبتي اللسان وضغطته وتفاجّ الحنك عن ظهر اللسان.. وأما ا لواو فتضم لها معظم الشفتين وتدع بينهما بعض الانفراج ليخرج فيه النفس، ويتصل الصوت، فلما اختلفت أشكال الحلق والفم والشفتين مع هذه الأحرف الثلاثة اختلف الصدى المنبعث من الصدر»[١٥].

وقد ورد مثل هذا القول عند الإستراباذي حيث قال:» لأنك تضم شفتيك للواو فيتضيَّق المخرج، وترفع لسانك قبل الحنك للياء، وأما الألف فلا تعمل له شيئاً من هذا، بل تفرج المخرج؛ فأوسعهن مخرجاً الألف»[١٦].

وقد فرق ابن عصفور بين الواو والياء من جهة والألف من جهة أخرى، من حيث تيار الهواء المنتج لهذه الأصوات، «فالواو والياء اتسع مخرجها لهواء الصوت فجرى الصوت بعض الجري، وأما الألف فاتساع مخرجها أشد من اتساع مخرج الواو والياء، وذلك لأنك تضم الشفتين في الواو وترفع لسانك قبل الحنك في الياء، أما الألف فليس لها شيء من ذلك، فهذه الأحرف الثلاثة لها أصوات في غير موضعها من الفم فأشبهن الرخوة، ولكن ليس للصوت جري في مواضعها، وأشبهن الشديدة للزومها مواضعها»[١٧].

وقد تعرض ابن يعيش إلى هذه الأصوات حيث قال: «والهاوي الألف يقال له الجرس، لأنه صوت لا معتمد له في الحلق، والجرس الصوت وهو حرف اتسع مخرجه لهواء الصوت أشد من اتساع مخرج الواو، والياء لأنك تضم شفتيك في الواو، وترفع لسانك إلى الحنك في الياء وأما الألف فتجد الفم والحلق منفتحين غير معترضين على الصوت بضغط ولا حصر، وهذه الثلاثة أخفى الحروف لاتساع مخرجهما، وأخفاهن وأوسعهن مخرجاً الألف»[١٨].

ثم يأتي دور ابن سينا حيث أشار إلى المواضع النطقية للحركات بقوله: «وأما الألف المصوتة وأختها الفتحة فأظن أن مخرجهما مع إطلاق الهواء سلساً غير مزاحم، وأما الواو المصوتة وأختها الضمة فأظن أن مخرجهما مع إطلاق الهواء مع أدنى تضييق وميل به سلساً إلى فوق، أما الياء المصوتة وأختها الكسرة فأظن أن مخرجهما مع إطلاق الهواء مع أدنى تضييق للمخرج وميل به سلسل إلى أسفل»[١٩].

نلحظ أن جُلّ العلماء القدامى تعرض لهذه الأصوات من خلال التيار المنتج لهذه الأصوات، وهم على علم أن هذه الأصوات لا تنتمي لمخرج معين، وهذا ما أثبتته الدراسات الصوتية الحديثة.

وتجلي الآراء السابقة مواضع تطور الحركات القصيرة في المواضع النطقية لحروف المد مع أنهم لم يطلقوا على حروف المد مصطلح حركات، غير أن جل العلماء القدامى يرى أن الفتحة لا تعمل بها أعضاء النطق في الفم، وإنما يرون أنها تنتج من الحلق، ولكنهم تنبهوا إلى عمل اللسان والشفتين والحنك الأسفل كما وجدناه عند الفراء.

ورأي ابن جني السابق يدل على اهتمامه الملحوظ بالحركات وتحديد مواضعها النطقية من خلال عرضه المفصل للأعضاء النطقية العاملة في إنتاجها. ويختلف عمن سبقوه بدقه رأيه وشموليته، ولكنه لم يذكر دور اللسان عند إنتاج الضمة مع أنه ذكر هذا

الدور في إنتاج الكسرة، ونجده يحدد الحلق موضعاً لإنتاج الفتحة، والفم لإنتاج الكسرة والشفتين لإنتاج الضمة وهذا التحديد وإن كان يدل على دقة تأملية في إنتاج الأصوات إلا أن عمومية المخرج، وعدم تحديده تحديداً دقيقاً، يقلل من دقة إعطاء الصفات المخرجية لهذه الأصوات؛ لأن هذه الأعضاء مجتمعه تقوم بإنتاج هذه الأصوات.

أما ابن سينا فيلاحظ من كلامه أن الألف تخرج من الحلق دون أن يعيقها أي عائق فلا دور للسان ولا للشفتين في إنتاجها، ولكنه جعل وضع اللسان وتعامله مع مجرى الهواء المنتج للواو والياء، هو العامل في إنتاج هذين الصوتين، مع الواو يضيق المجرى بوساطة عضلات اللسان وما ينتج عنه من تضييق لمجرى الهواء والاتجاه به إلى أعلى، أما الكسرة فيضيق مجرى الهواء لإنتاجها مع خفض الحنك السفلي، وخفض مقدمة اللسان ليندرج الهواء المنتج للكسرة إلى أسفل؛ إن هذا الاختلاف في آراء القدامى حول المواضع النطقية للحركات جاء كما يبدو من الرؤية الأولى، ثم بنوا آراءهم على ما توصل إليه سيبويه أولاً، ثم ابن جنى ثانياً، مع عدم إغفال دور الخليل بن أحمد في هذا المضمار، وانطلقت الدراسات الصوتية من تلك القاعدة، إضافة لما سبق كان له الأثر الأكبر في توجيه الدراسات الصوتية عندهم لاعتمادهم في توصيف هذه الأصوات على الملاحظة والذوق، فجاء تحديد المخرج غير دقيق في مواطن كثيرة. ولكن هذا لا يقلل من الجهد الكبير الذي قام به هؤلاء العلماء، فهو منطلق الدراسات الصوتية الحديثة.

ج. أصوات اللين عند القدماء

خلط القدماء بين أصوات المد(الحركات الطويلة) وبين حرفي اللين(الواو والياء) بوصفهما نصفي حركة أو أشباه صوامت، أو أشباه حركات، كما أطلق عليها المحدثون.

وقد فرق جعفر عبابنة بين المد واللين عند القدماء بقوله: «فمن المفاهيم الشائعة لدى القدماء أن حرف المد هو حرف العلة الساكن المسبوق بحركة من جنسه مثل الألف في قام وسار، والواو في نور وسوق وعجوز، والياء في دين وسعيد وعرين. وحرفا اللين هما الواو أو الياء الساكنتان المسبوقتان بفتحة، مثل الواو في حوْض وذوْق، والياء في بيْت وزيْت. وحرف العلة عندهم هو الواو والياء المتحركتان كالواو في وْرق والياء في يُسر وهما مضارعتان للحروف الصحيحة لاحتمالهما الحركة»(٢٠).

وقد ورد مثل هذا القول عند مكي بن أبي طالب فقد قال: «الواو الساكنة هي التي قبلها فتحة والياء الساكنة التي قبلها فتحه، وإنما سميتا بذلك لأنهما يخرجان في لين وقلة كلفة على اللسان، لكنهما نقصتا عن مشابهة الألف لتغير حركة ما قبلها عن جنسهما، فنقصتا المد الذي في الألف، وبقي فيهما اللين لسكونهما فسميتا بحرفي اللين»(٢١).

وقد جمع القدماء بين حروف المد واللين في مجموعة صوتية واحدة، على الرغم من التفريق في الصفات من الناحية النظرية، يقول سيبويه:» ولا تدغم الياء وإن كان قبلها فتحة ولا الواو وإن كان قبلها فتحة مع شيء من المتقاربة لأن فيهما ليناً ومداً[٢٢].

وبهذا الخلط فسروا بعض السلوكات الصرفية في اللغة العربية. فقد وصفوا الألف بأنها ساكنة، وعلة عدم الإدغام بين ألفين في نظرهم بسبب سكونها. يقول سيبويه في ذلك: «وكذلك الألف لا تدغم في الهاء ولا فيما تقاربه؛ لأن الألف لا تدغم في الألف؛ لأنها لو فعلت ذلك بها فأجريتهما مجرى الدالين والتاءين تغيرتا فكانتا غير ألفين فلما لم يكن ذلك في الألفين، لم يكن فيهما مع المتقاربة»[٢٣].

ويذهب المبرد إلى وصف الألف بالساكنة حيث يشير إلى ذلك بقوله: «إن الألفين لا يصلح فيهما إدغام، لأن الألف لا تكون إلا ساكنة»[٢٤]. وورد مثل هذا عند ابن يعيش حيث قال: «وأما الألف فإنها لا تدغم في مثلها لأنها ساكنة، وبالإدغام يلتقي ساكنان وهذا ما لا تجيزه العربية»(٢٥). ويرى ابن عصفور أن كل مثلين قد يدغمان إلا الألفين والهمزتين وبين سبب ما ذهب إليه لأن الألف ساكنة فلا تدغم في ساكن[٢٦].

إن هذا التوصيف للألف بأنها ساكنة أو لينة فيه نظر وخلط كبير ويمكن أن يكون هذا الوصف للألف عند القدماء ناتجاً عن عدم معرفتهم للخصائص الصوتية لها من جهة، وعدم ظهور الحركة عليها كما توهموا من جهة أخرى. وهذا التوصيف لا يتفق مع ما توصلت إليه الدراسات الحديثة التي ترى أن الألف حركة طويلة، وهي بالأحرى فتحة طويلة(aa). والنسيج المقطعي للغة العربية لا يسمح باجتماع حركتين طويلتين، لأن إحداهما ستكون في بداية مقطع. والمقطع العربي لا يبدأ بحركة aa/aa– وامتناع الإدغام هنا ليس لكونها ساكنة كما ذهب القدماء.

غير أننا نجد عند سيبويه إشارات تدل على الفرق بين الواو والياء بوصفهما حرفي مد، والواو والياء بوصفهما حرفي لين فيذكر في باب الإدغام: " ونقول: هذا دلوُ واقد وظبيُ ياسر فنجري الواوين والياءين ههنا مجرى الميمين في قولك اسم موسى فلا تدغم"(٢٧).

ويقول أيضاً:» وإذا قلت مررت بوليّ يزيد وعدوّ وليد فإن شئت أخفيت وإن شئت بينت، ولا تسكن لأنك حيث أدغمت الواو في عدوّ والياء في وليّ فرفعت لسانك رفعة واحدة ذهب المدّ، وصارتا بمنزلة ما يدغم من غير المعتل، فالواو الأولى في عدوّ بمنزلة اللام في دلو والياء الأولى في وليّ بمنزلة الياء في ظبي»[٢٨].

ويفهم من كلام سيبويه السابق أن حروف اللين تدغم، وتعامل معاملة الحروف الصحاح فهي شبيهة بها، فهي بمنزلة اللام والباء كما ذكر. وهذا التوصيف وإن كان غير دقيق؛ لأنه ذكر أن بالإدغام يذهب المد. فهو توصيف قريب مما وصل إليه العلماء في

العصر الحديث فالواو والياء اللينتان تشبهان الحروف الصحيحة وتشبهان حروف المد. فلذلك أطلق عليها أنصاف الحركات.

وفرق ابن يعيش بين الياء المدّية والياء اللينة بقوله: «اعلم أن الياء وإن كانت من مخرج الجيم والشين فإنها من حروف المد ولها فضيلة على غيرها بما فيها من المد واللين... والياء تدغم في مثلها إن كانت متصلة بأن كانتا في كلمة واحدة فمثالها في الكلمة الواحدة قولك حيّ وعيّ في حيي وعيي... وأما المنفصل وهو الذي يكون المثلان فيه من كلمتين فإن كانت الياء الأولى قبلها فتحة جاز الإدغام نحو: أخشَىّ ياسراً، فإن انكسر ما قبلها لم تدغم كقولك: «أظلمي ياسراً «والفرق بينهما أن الكسرة إذا كانت قبلها كمل المد فيها فتصير بمنزلة الألف لأن الألف لا يكون قبلها إلا مثلها»[٢٩].

إن ما ذهب إليه ابن يعيش من تفريق بين حرفي اللين وأحرف المد فيه شيء من الدقة مع التوهم بوجود كسرة ما قبل الياء وفتحة ما قبل الألف هذا الوهم الذي ذهب إليه القدماء ومنهم ابن يعيش وجّه التفسيرات الصرفية إلى منحنى الخطأ. **لأن سبب عدم الإدغام في ياء المد مع الياء اللينة ليس كما ذهب ابن يعيش وإنما لأن الأولى حركة طويلة(كسرة طويلة)، والثانية نصف حركة فكيف يصبحان مثلين؟**

وقد صرح ابن السراج بقوله: «إذا قلت وأنت تأمر: أخشَىّ ياسراً واخشوّا واقداً أدغمت لأنهما ليسا بحرفي مد كالألف، لأنه انفتح ما قبل الياء والواو»[٣٠]. ويتضح من كلامه أن الألف حرف مد أي أنها حركة طويلة وأن الواو والياء إذا جاء قبلهما حركة ليس من جنسهما كما توهم القدماء فهما ليسا حرفي مد. أي أن حرفي اللين عند القدماء الواو والياء إذا لم يسبقا بحركة من جنسهما وهذا فيه خلط. والدليل أن(واقد وياسر) لم يسبقا بحركة ومع ذلك فهما حرفا لين أو هما نصفا حركة، فاهتموا بتوصيف الحرف الأول في أخشيّ ياسراً ولم يهتموا بتوصيف المثل الثاني.

إن ما ذهب إليه القدماء في الخلط بين حروف المد(الحركات الطويلة)، وحرفي اللين (الواو والياء) أنصاف الحركات جعلهم يخطئون في تفسير بعض السلوكات الصرفية. ويخطئون في إعطاء الصوت صفاته المميزة التي تجعله يختلف عن الصوت الشبيه به في الرسم الكتابي، وليس هذا الرسم المتشابه هو السبب في هذا الخلط، لأن هذا الرسم من صنع علمائنا الذين قعدوا هذه اللغة. وفي رأي الباحث أن الرسم الكتابي المتشابه هو الذي جعل العلماء يبحثون في السمات المميزة لكل صوت من هذه الأصوات. والدليل على ذلك هو أن القدماء جهدوا أنفسهم في التفريق بين هذه الأصوات من حيث حركتها وحركة ما قبلها، وبنوا تعليلاتهم الصرفية على ما توصلوا إليه من نتائج فكرهم الذي اعتمد على الملاحظة والذوق.

ثانياً: الحركات عند المحدثين

تطورت الدراسات الصوتية في العصر الحديث، وأصبحت تعتمد على التجارب المخبرية، فغدت الصفات المميزة للصوت أكثر دقة من توصيف علماء اللغة القدامى له. وقد كانت نتائج القدماء في وصف المخارج للأصوات وتيار الهواء المنتج لها يختلف عما جاء عند المحدثين.

واللغة العربية شأنها شأن اللغات الأخرى تتشكل من مجموعة من الأصوات اللغوية. والقدماء قسموا هذه المجموعة الصوتية إلى قسمين: حروف علّة وحروف صحاح، غير أن المحدثين قسموا هذه المجموعة إلى ثلاثة أقسام حسب تيار الهواء المنتج لها. وهي: الصوامت، والحركات، وأشباه الصوامت أو أشباه الحركات. وما يهمنا هنا هو طريقة إنتاج الحركات وتوصيفها.

يرى إبراهيم أنيس أن «الصفة التي تجمع بين كل أصوات اللين Vowels هي أنه عند النطق بها يندفع الهواء من الرئتين ماراً بالحنجرة ثم يتخذ مجراه في الحلق والفم في ممر ليس فيه حوائل تعترضه فتضيق مجراه كما يحدث مع الأصوات الرخوة أو يحبس النفس ولا تسمح له بالمرور كما يحدث مع الأصوات الشديدة، فالصفة التي تختص بها أصوات اللين هي كيفية مرور الهواء في الحلق والفم وخلو مجراه من حوائل وموانع»[٣١]. وإطلاق مصطلح اللين على الحركات يبدو إبراهيم أنيس فيه متأثراً بالقدامى من علماء اللغة، فهي تسمية غير دقيقة.

ويذكر عبد الصبور شاهين أن الحركات تنتج «إذا لم يحدث اعتراض في الفم فإن الصوت ينطلق إلى خارجه مكوناً ما يعرف بالحركات. والحركات أصوات انطلاقية تحدث من ذبذبة الأوتار الصوتية عند مرور الهواء بها، وليس للفم من دور في إنتاجها سوى اتخاذه شكلاً معيناً باعتباره غرفة رنين يعطي الصوت المار بها طابعاً خاصاً»[٣٢].

ويحددها محمود السعران بقوله: «يحدد الصائت في الكلام الطبيعي بأنه الصوت المجهور الذي يحدث في تكوينه أن يندفع الهواء في مجرى مستمر خلال الحلق والفم وخلال الأنف معهما أحياناً دون أن يكون ثمة عائق يعترض مجرى الهواء اعتراضاً تاماً، أو تضييق لمجرى الهواء من شأنه أن يحدث احتكاكاً مسموعاً»[٣٣].

ويعرفها رمضان عبد التواب بقوله: «الأصوات المتحركة، أو أصوات العلة ويسميها الإنجلين» vowels «تعرف بأنها الأصوات المجهورة الذي يحدث في تكوينها أن يندفع الهواء في مجرى مستمر خلال الحلق والفم، وخلال الأنف معهما أحياناً دون أن يكون هناك عائق يعترض مجرى الهواء»[٣٤].

وتناولها عبد القادر عبد الجليل بصفتها فونيماً تركيبياً، يقول: «الفئة الثانية من الفونيمات التركيبية، وقد أطلق عليها في العربية تسميات عدة الأصوات اللينة– الطليقة– حروف المد– المصوتات– حروف العلة الصائتة– الحركات الطليقات، الأصوات المتحركة»[٣٥]. ويذكر في موضع آخر: «تتميز هذه الأصوات بصفة الجهر الملازم لها، لأن الحركة لا يمكن أن تكتسب جانبها التمييزي وتؤدي وظيفتها داخل البنى اللغوية إلا إذا كانت مجهورة وإلا فإنها لا تعدو أن تكون زفيراً... تؤدي كل من الحركات القصيرة والطويلة وظائف مستقلة داخل البنى اللغوية ومعنى هذا أن كل واحدة منها تمثل فونيماً مستقلاً، كما أنها تمتلك خاصية التبادل الموقعي داخل الوحدات اللغوية»[٣٦].

إذن الحركات أصوات انطلاقية لا يحدث أي عائق للتيار المنتج لها أثناء خروجه من الرئتين غير أن اللسان يأخذ وضعاً معيناً والشفتان كذلك. وهي مجهورة باتفاق العلماء غير أن الباحث يجد عند عبد الصبور شاهين قولاً فيه نظر حيث يقول: «والجهر والهمس صفتان تشترك فيهما الصوامت والحركات على سواء، على الرغم من دقة ملاحظة الهمس في الحركات»[٣٧].

إن ما ذهب إليه عبد الصبور شاهين من همس الحركات رأي غير دقيق؛ لأنه لولا اهتزاز الوترين الصوتيين لأصبحت الحركات زفيراً، فالجهر سمة مميزة للحركات علاوة على عدم تعرض تيار الهواء المنتج لها إلى أي اعتراض.

أ– عدد الحركات عند المحدثين

قسم علماء اللغة المحدثون الحركات حسب كميتها وأثرها في المعنى إلى قسمين: قصيرة، وطويلة.

أولاً: الحركات القصيرة.

يتفق جل علماء اللغة في العصر الحديث على أن عدد الحركات القصيرة ثلاث هي:

الفتحة القصيرة: a

والكسرة القصيرة: I

والضمة القصيرة: u

ومع كثرة الأدلة والآراء على عدد الحركات القصيرة، وتحديدها بثلاث حركات إلا أن بعض علماء اللغة المحدثين اختلفوا في الحركة الرابعة " وقد عرفت العربية الفصحى أربع حركات هي:

١. الفتحة المفخمة بعد الأصوات المفخمة: الصاد والضاد والطاء والظاء والقاف والغين والخاء والراء ولام لفظ الجلالة إن سبقت بفتح أو ضم.
٢. الفتحة المرققة مع بقية الصوامت.

٣. الكسرة الضيقة الأمامية، وقد تتسع قليلاً فتنطق كالفتحة الممالة في المقطع المقفل مثل: طِر وبِع أمرين من طار وباع.
٤. الضمة الضيقة الخلفية... بيد أن التسميات التي وضعت لهذه الحركات كانت ثلاثة بإدماج حركتي الفتحة(مفخمة ومرققة) في تسمية واحدة من حيث كان اختلافهما لا أثر له من الناحية الصرفية"[٣٨].

ولمناقشة هذا الرأي لا بد من توضيح بعض المصطلحات بقصد فهم الموقف وهي:

الفونيم: تناول عدد من العلماء تحديد الفونيم وتعريفه ويمكن إجمال هذه التعريفات حسب علمائها، فعند «دي سوسير: «مجموعة التأثيرات السمعية، والحركات النطقية للوحدات المسموعة والوحدات المنطوقة كل منها بشرط الآخر»[٣٩].

أما تروبتسكوي فيعرف الفونيم بأنه «أصغر وحدة فنولوجية في اللسان المدروس»[٤٠].

ويعرفه دانيال جونز بأنه «عائلة أو أسرة من الأصوات في لغة معينة متشابهة الخصائص ومستعملة بطريقة لا تسمح لأحد أعضائها أن يقع في كلمة من الكلمات في نفس السياق الصوتي الذي يقع فيه أي عضو آخر من العائلة نفسها»[٤١].

ويمكن تعريف الفونيم بأنه أصغر وحدة صوتية صامتية أو صائتية قادرة على تغيير الدلالة في بنية الكلمة.

الألوفون: هو التنوع الصوتي السياقي الذي يطرأ على نطق الفونيم»[٤٢].

المورفيم: «أصغر وحدة ذات معنى»[٤٣].

بعد هذه التعريفات نطرح الملاحظات الآتية حول رأي عبد الصبور شاهين:

لم يأت بدليل يبرهن على ما ذهب إليه من اللغة أو تجارب مخبرية، بل اعتمد على النطق الناتج عن تأثير الصوت المطبق في الألف وهو تأثر سياقي ألوفوني لا يغير معنى، لذلك لا يعتبر فونيماً مستقلاً.

الألف فونيم أما الترقيق والتفخيم فلا يعطيها صفة فونيمية أخرى بدليل أن الألف تبقى ذات دلالة واحدة في التفخيم أو الترقيق.

لم يطبق عبد الصبور شاهين ما قاله على الكسرة والضمة فهي تتبادل مواقع الألف في السياقات المختلفة. فلماذا لم يقل كسرة مفخمة، وضمة مفخمة ويعتبر كلاً منهما فونيماً مستقلاً.

ويذهب إلى أبعد من ذلك حين يقول: "ويصعب من الناحية النطقية أن تحل الفتحة المرققة محل الفتحة المفخمة والعكس، ففي الفعلين طاب وتاب تعتبر الفتحة بطابعها شرطاً في دلالة الكلمة على معناها، أي أن الاختلاف بين الكلمتين في حرفين لا في حرف واحد"[٤٤].

لقد نقلنا إلى الفتحة الطويلة وهو يتحدث عن الحركات القصيرة، ومع ذلك يذهب إلى

جعل الفتحة الطويلة في كلا الفعلين فونيمين مستقلين، وهذا ليس صحيحاً؛ لأن الفرق في المعنى بين الفعلين السابقين ناتج عن اختلاف الفونيمين الأولين(ط، ت)، والتفخيم المكتسب في الفتحة الطويلة في(طاب) ناجم عن تأثير صوت الطاء في الفتحة الطويلة فأكسبها صفة الأطباق، فهو تأثير جزئي، فالألف المفخمة هنا ألوفون لأنها اكتسبت التفخيم من خلال ما جاورها من أصوات في السياق النطقي.

لهذا يذهب الباحث إلى أن الحركات القصيرة ثلاث، وما ينتج من تفخيم أو ترقيق لها إنما هو من قبيل الألفونات السياقية. وقد أشار المطلبي إلى ذلك بقوله: " إن ألف التفخيم ليست إلا صورة من صور نطق الألف وهي بهذا لا تحمل أية قيمة فونيمية خاصة بها، خارجة عن فونيم الألف العربية المعروفة"(٤٥).

وهناك من الباحثين من عدّ السكون حركة صوتية تماثل الحركات الأخرى ومنهم محيي الدين رمضان يقول: «وواضح في ذلك أن الساكن إذا أدرج ليس له حال الموقوف عليه أنك قد تجمع في الوقف بين الساكنين نحو بكْر وعمْرو، فلو كانت حال سكون كاف بكر كحال سكون رائه لما جاز أن تجمع بينهما... وهذا يعني أن السكون ليس تركاً لنطق الصوت وإنما هو درجة من النطق تشبه حال النطق بالصوت المحرك بالفتح... وهو حركة مثل الفتح وقريب منه»(٤٦).

إن ما ذهب إليه محيي الدين رمضان يتنافى مع الطبيعة الصوتية للسكون الذي يعني سلب الحركة، ويبدو أنه غاب عن ذهنه جلب الحركة عند التقاء الساكنين في التراث اللغوي، علاوة على أن صوت الراء ليس ساكناً تماماً لأن تكرارية الراء تجعل الهواء المنتج لها يتسلل دون توقف من خلال ضربات اللسان في الحنك الأعلى.

إن ما نادى به رمضان لا يختلف كثيراً عما ذهب إليه ابن جنى في اختلاف سكون كاف بكر عن رائه، فقد نص على ذلك ابن جنى بقوله: «ومما يدل على أن الساكن إذا أدرج ليست له حال الموقوف عليه، أنك قد تجمع في الوقف بين الساكنين، نحو: بكْر، وعمْرو فلو كانت حال سكون كاف بكر كحال سكون رائه لما جاز أن تجمع بينهما، من حيث كان الوقف للسكون على الكاف كحاله لو لم يكن بعده شيء، فكان يلزمك حينئذٍ أن تبتدئ بالراء ساكنة والابتداء بالساكن ليس من هذه اللغة العربية»(٤٧).

لقد فرق القدماء وكان رأيهم صائباً في اختلاف موضع السكون، فسكون الدرج يختلف عن سكون الوقف، وقد تنبه إلى ذلك ابن جنى بقوله: «إن العين إذا كانت ساكنة فليس سكونها كسكون اللام... وذلك أن الحرف الساكن ليست حاله إذا أدرجته إلى ما بعده كحاله لو وقفت عليه، وذلك لأن من الحروف حروفاً إذا وقفت عليها لحقها صويت ما من بعدها، وإذا أدرجتها إلى ما بعدها ضعف ذلك الصويت وتضائل»(٤٨).

ومن قبله ذكر سيبويه في وصفه لحروف القلقلة ذلك الصويت بقوله: «واعلم أن من

الحروف حروفاً مشربة ضغطت من مواضعها فإذا وقفت خرج معها من الفم صويت ونبا اللسان عن موضعه»(٤٩).

إن ما دعا إليه محيي الدين رمضان من التحقيق النطقي للسكون، وأنه عكس الحركة، ومنع الحركة كما يبدو في رأيه حركة، وربما اعتمد في وصفه على التوتر الذي يصيب أعضاء النطق المنتجة للصوت عند النطق بالساكن فتتحول أعضاء النطق من حالة إلى حالة ربما كان في نظره حركة. لا يختلف اثنان في حقيقة وجود السكون في اللغة العربية، ولكن ما الصفة الحقيقية للسكون؟

لقد ناقش كمال بشر السكون في اللغة العربية ومما ذهب إليه «أن إطلاق اسم حركة على السكون على المستوى النطقي المحض إطلاق غير دقيق ولا يستند إلى أي أساس من الواقع؛ لأن الحركة من هذه الناحية – النطق الفعلي والتأثير السمعي– لها صفات معينة لا يوجد شيء منها البتة في السكون»(٥٠).

غير أنه لا ينفي أن هناك قيماً معينة للسكون في النظام اللغوي العربي ويذكر على سبيل المثال لا الحصر القيمة الوظيفية، وتتجلى هذه القيمة في الأمور الآتية:

١. السكون إمكانية من إمكانات أربع تعرض للحروف أو الأصوات الصامتة وهذه الأصوات قد تتبع بفتحة أو ضمة أو كسرة، وبلا شيء منها، وهذه الإمكانية الرابعة لها قيمة صوتية على المستوى الوظيفي إذ هي تميز الحرف الخالي من الإمكانيات الثلاث الأخرى، وهذا التميز ذو أهمية خاصة لأنه يشير إلى حالة صوتية رابعة وموجودة بالفعل.
٢. السكون له وظيفة في التركيب المقطعي في اللغة العربية، إذ هو يعطي الهوية الخاصة، بالمقطع، فهو يميز نهاية المقطع المنتهي بحرف خالٍ من الحركات الثلاث كما في المقطع(ص ح ص)، فهو صوت صامت+ حركة+ صوت صامت. وهو مقطع متوسط مغلق، يقابل المقطع(ص ح ح) = صامت+ حركة طويلة، أو المقطع(ص ح)= صامت + حركة قصيرة. وهو المقطع القصير.
٣. للسكون وظيفة موسيقية في نهاية الكلمة أو الجملة في بعض المقامات اللغوية وقد أطلقوا على القواعد المتعلقة بهذا الأمر باب الوقف.
٤. وتظهر هذه القيمة الموسيقية للسكون في التفعيلات العروضية فهي مبنية على أنساق صوتية معينة، للسكون دور كبير في تشكيل أنماطها وأنماط وحداتها المكونة لها.
٥. هناك تبادل في الموقع بين الخلو من الحركة والفتح في بعض السياقات الصرفية في صيغ صرفية خاصة، كتلك التي نص عليها علماء العربية مما كان عينها صوتاً من الأصوات التي نعتوها بالأصوات الحلقية وهي(الهمزة والهاء والعين والحاء والغين والخاء) كما في نهْر ونهَر وبحْر وبحَر.... الخ(٥١).

ويرى أيضاً أن "تسمية السكون حركة مقصورة على الجانب الوظيفي، وهو جانب لا

يعتمد على النطق المادي، أو هو يعتمد عليه ولكنه بالمعنى السلب إذ السكون سلبي أو عدم... ولهذا نقترح أن تسمى السكون " الحركة الصفر" "ZERO VOWEL"(٥٢).

إن ما ذهب إليه كمال بشر فيه شيء من الدقة ولكن يبدو أن مصطلح الحركة الصفرية لا يتماشى مع منطق اللغة؛ لأن كلمة حركة في اللغة لها صفاتها المميزة من حيث طريقة إنتاجها ومواضع نطقها ولكن السكون لا نجد له مكاناً في الحركات. وإطلاق القيمة الصفرية على السكون يعني أن له وجوداً فعلياً لأن الصفر في الرياضيات ذو قيمة عظيمة. وإذا أردنا أن نضع له قيمة رياضية، فالأفضل أن نطلق عليه في مجموعة الحركات عنصر فاي($\varnothing$) أي مجموعة خالية بمعنى لها شكل مادي ولكن خالية من التأثيرات النطقية والسمعية. لأننا نستطيع أن ننطق الحركات منفردة ولكن لا نستطيع أن ننطق السكون دون الصامت.

إن من أطلق عليه حركة من علماء اللغة المحدثين اعتمد على وصف القدماء له بأن السكون أخف الحركات وإنه يضارع الفتحة، ويقول ابن جنى: «ألا ترى إلى مضارعة الفتحة للسكون في أشياء منها أن كل واحد منها يهرب إليه مما هو أثقل منه نحو قولك في جمع فُعْله وفِعْله فُعُلات وفِعِلات ثم يستثقل توالي الضمتين والكسرتين، فيهرب عنهما تارة إلى الفتح، وأخرى إلى السكون. أفلا تراهم كيف سوّوا بين الفتحة والسكون في العدول عن الضمة والكسرة إليهما»(٥٣).

إن السكون وجود فعلي مادي شكلي؛ أي كتابي موجود في اللغة ولكن من حيث التحقق النطقي غير موجود، ولا يوجد له أثر سمعي، فالحركات القصيرة في اللغة العربية لا تتعدى الثلاث: الفتحة القصيرة، والضمة القصيرة، والكسرة القصيرة.

ثانياً: الحركات الطويلة

تختلف هذه الحركات عن سابقتها، الحركات القصيرة، في كون الزمن الذي يستغرق إنتاجها أطول نسباً، واللغة العربية تشمل على مقابلات ثلاث للحركات القصيرة، وهي الفتحة الطويلة والضمة الطويلة والكسرة الطويلة.

وقد اختلف المحدثون في كمية الحركات الطويلة إلى الحركات القصيرة فيذهب إبراهيم أنيس إلى أن كمية الحركات الطويلة تساوي ضعف القصيرة حيث قال: «واللغويون عادة يقسمون أصوات اللين إلى نوعين فقط، قصير وطويل، فالفتحة مطلقة صوت لين قصير، فإذا أصبحت ما يسمى بالألف الممدودة فهي صوت لين طويل، والفرق عادة بين الفتحة الطويلة والقصيرة هو أن الزمن الذي تستغرقه الأولى ضعف ذلك الذي تستغرقه الثانية»(٥٤).

وذهب جواد النوري إلى مثل هذا فذكر أن الحركات الطويلة تختلف عن القصيرة في

زمن النطق يقول: «تختلف هذه الحركات عن سابقتها، الحركات القصيرة، في كون الزمن الذي يستغرقه، أطول نسبياً. واللغة العربية تشتمل على نظائر ثلاثة للحركات القصيرة السابقة، هي الكسرة الطويلة(ii) والفتحة الطويلة(aa) والضمة الطويلة(uu)[٥٥].

ويذكر أحمد الحمو أنه «.... قد استقر حالياً أن المصوت الطويل يعادل ضعف المصوت القصير، وأن الحركة من حيث زمنها نصف زمن حرف المد »[٥٦].

وهناك من علماء اللغة من ذهب إلى تفاوت الكمية بين القصيرة والطويلة حسب الأصوات المجاورة ومنهم إبراهيم أنيس الذي ذكر في السابق أنه يساوي ضعف الحركة القصيرة ولكنه يذكر في موضع آخر أن: «أصوات اللين الطويلة في اللغة العربية قد يزداد طولها ضعفاً أو ضعفين حين يليها همزة أو صوت مدغم... فالقراء في مثل «يشاء» وفي مثل «ولا الضّالين» قد يطيلون صوت اللين فوق طوله أضعافاً. وهذا النوع من الإطالة لا يراعى إلا في القراءات القرآنية»[٥٧]. ويذكر في موضع آخر «والصوت اللغوي قد يتأثر من حيث طوله بما يجاوره من الأصوات، ومما لا حظه المحدثون أن صوت اللين يزداد طولاً إذا وليه صوت مجهور»[٥٨].

وقد ورد عند القدماء ومنهم ابن جنى باب في مطل الحروف، تمادي كمية الحركات عندما تكون متبوعة بهمزة أو صوت مضعف يقول: «إلا أن الأماكن التي يطول فيها صوتها وتتمكن مدتها ثلاثة. وهي أن تقع بعدها الهمزة أو الحرف المشدد»[٥٩].

وهذا يعني أن القدماء تنبهوا لتمادي كمية الحركات الطويلة ومنهم أيضاً ابن سينا الذي كان عنده تصور يفوق تصور بعض المحدثين الذين يجزمون باستقرار كمية الحركة الطويلة إلى القصيرة حيث يقول:»ثم أمر هذه الثلاثة علي مشكل، ولكني أعلم يقيناً أن الألف الممدودة المصوتة تقع في ضعف أو أضعاف زمان الفتحة، وأن الفتحة تقع في أصغر الأزمنة التي يصح فيها الانتقال من حرف إلى حرف، وكذلك نسبة الواو المصوتة إلى الضمة والياء المصوتة إلى الكسرة»[٦٠].

إن رأي ابن سينا أدق من رأي بعض المحدثين ومنهم أحمد الحمو و صلاح الدين حسنين حيث أشار الأخير إلى أن كمية الحركات الطويلة تساوي ضعف كمية الحركات القصيرة»[٦١]. ويذهب داود عبده إلى أن «العلة الواقعة قبل صحيح مجهور تكون أطول من نظيرتها الواقعة قبل صحيح غير مجهور»[٦٢]. ويشير برتيل مالبرج إلى أن «كمية الحركة تعتمد على الساكن التالي لها، فالحركة إذا تلاها ساكن احتكاكي أطول منها إذا تلاها وقفي»[٦٣].

وقد قام زيد خليل القرالة بدراسة اعتمد فيها على التجارب المخبرية في تحديد كمية

الحركة الطويلة إلى القصيرة، ويعد رأيه من أدق الآراء لأنه أجرى تجاربه على عينات لغوية مختلفة وخلص إلى نتائج رقمية، ومما توصل إليه:

لا تنحصر كمية الحركات الطويلة في ضعف كمية الحركات القصيرة، بل تقع في ضعفها في مواطن، وتتجاوز ضعفها في مواطن أخرى، ونسبة زيادة كمية الحركات الطويلة عن ضعف كمية الحركات القصيرة أغلب وأشمل من نسبة حصرها في الضعف.

تتفاوت كمية الحركات تبعاً لملامح الصوامت المجاورة وخاصة الصوامت اللاحقة وذلك من حيث الجهر والهمس والاستمرار والوقف والتضعيف وعدمه[٦٤].

إن ما ذهب إليه المحدثون في كمية الحركات الطويلة إلى مقابلاتها القصيرة فيه نظر، ويدعونا إلى القول إن كمية صوت المد الطويل تساوي أو يمكن أن تساوي ضعف القصير في حالة التجرد والانفراد. ولكن هذه الكمية لا يمكن أن تنطبق على هذه الأصوات في حالة مجاورتها للأصوات الأخرى فصوت المد يطول أو يقصر حسب ما يأتي بعده من أصوات، وطبيعة الصوت التالي هو الذي يحدد طول صوت المد.

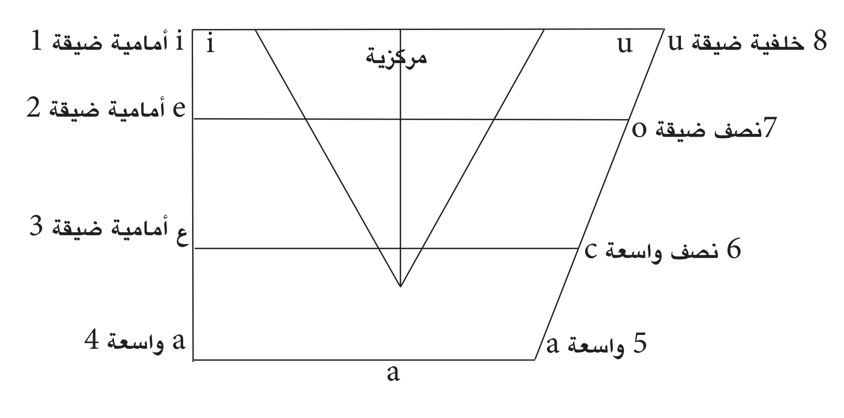
ب . أسس تصنيف الحركات

لقد بالغ علماء اللغة المحدثون في نسبة الحركات إلى دانيال جونز، فقد ذكر جواد النوري في ذلك: «يعد العالم اللغوي دانيال جونز من أوائل اللغويين الذين ابتكروا تصوراً لإمكانات الحركات في النطق الإنساني ولقد تمثل ذلك التصور فيما أطلق عليه، في مجال الدراسات اللغوية بالحركات المعيارية Cardinal Vowels. وقد وصل هذا اللغوي إلى تصوره لهذه الحركات بالنظر إلى عضوين هامين في إنتاج الحركات وتكوينها، وهذان العضوان هما اللسان والشفتان»[٦٥].

ويذكر إبراهيم أنيس أن «أول من عني بهذه المقاييس بروفسور «دانيال جونز» في جامعة لندن إذ استطاع بعد تجارب دقيقة وبحوث متواصلة أن يخرج لنا تلك المقاييس العامة لأصوات اللين»[٦٦].

إن دانيال جونز لم يكن له السبق في تحديد مفهوم الحركات بل ينسب له الجهد الواضح في تحديد منطقة الحركة عند إنتاجها حسب وضع اللسان والشفتين. وقد ورد هذا عند جل العلماء المحدثين.

لقد استطاع دانيال جونز بنظرته إلى موضع اللسان في الفم ونظرته إلى وضع الشفتين في أثناء النطق بالحركات أن يتوصل إلى وضع تسع حركات معيارية. يمثلها الشكل التالي.



الشكل(١)

يوضح هذا الشكل مواقع الحركات العربية التقريبية التي ترد عليها في جدول جونز، وهي داخل الشكل والمعيارية خارجه.

١. يتضح من الشكل السابق أن حركة الكسرة العربية هي أمامية ضيقة وهي الحركة(١) في جدول جونز، وتختلف عن الحركة المعيارية بأنها أقل ضيقاً وأقل أمامية، ويكون مقدم اللسان عند النطق بها أقل ارتفاعاً منه مع المعيارية وتتجه أعلى نقطة في الجزء الأمامي من اللسان نحو الخلف قليلاً ويكون وضع الشفتين مع الحركات الأمامية منفرجاً مع تفاوت في نسبته.

٢. إن حركة الفتحة العربية هي حركة أمامية واسعة تقريباً، إلا أنها تختلف عن الحركة المعيارية الأمامية الواسعة وهي الحركة(٤) في جدول «جونز» بأنها أقل اتساعاً وأقل أمامية، بمعنى أن أعلى نقطة في اللسان عند النطق بالفتحة العربية تكون قريبة من وسطه مع ارتفاع خفيف في هذا الجانب من اللسان وعلى هذا فإن حركة الفتحة العربية هي حركة أمامية ولكنها أقل اتساعاً من الحركة المعيارية(٤)، أو الحركة المعيارية(٥).

٣. إن حركة الضمة العربية هي حركة خلفية ضيقة إلا أنها تختلف عن الحركة المعيارية الخلفية الضيقة وهي الحركة(٨). في جدول "جونز" بكونها أقل ضيقاً وأقل خلفية.

ويذهب جواد النوري إلى أن الحركة التي تصاحب أصوات القلقلة هي حركة مركزية يقول: "وتعد الحركة المصاحبة للحروف، التي اصطلح القدماء من اللغويين العرب على تسميتها بحروف القلقلة من قبيل الحركة المركزية"(٦٧).

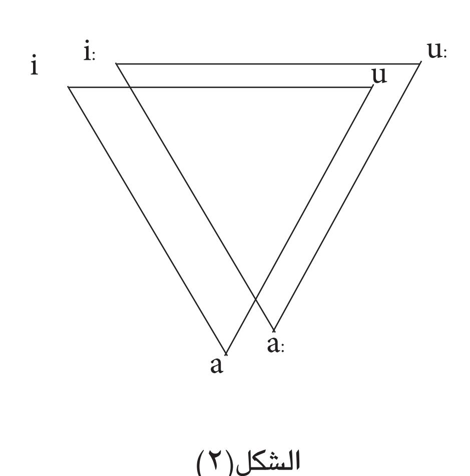
إن ما قام به «جونز» في جدوله لا يتعدى موضع اللسان وشكله فقد أخذ أعلى نقطة للسان قبل أن يتصل بموضع نطق آخر خوفاً من أن يدخل في نوعية صوتية أخرى، وهي الصوامت، وتدرج في الحركات من فاصل الصامت إلى الانبساط في اللسان. ووضع هذه الحركات. فاللسان عند جونز لا يحد في نقطة ملزمة بل القلة والكثرة لها نصيب كبير في توصيف جونز.

علاوة على ذلك إن ما ذهب إليه النوري من اعتبار الصويت الذي يلحق حروف العلة من قبيل الحركة المركزية فيه نظر؛ لأن اللسان مع هذه الأصوات لا يتخذ موضعاً محايداً، فالحركات المركزية كما يعرفها النوري هي: «الحركات التي ترد غير منبورة في العادة ويتم إنتاجها عندما يكون اللسان في وضع محايد؛ أي عندما يكون في وضع مركزي متوسط غير مرتفع ولا منخفض، وكذلك فإنه، أي اللسان، لا يكون أمامياً ولا خلفياً»(٦٨). فاللسان مع أصوات القلقلة يتخذ أوضاعاً مختلفة تبعاً للصوت المنطوق من تلك الأصوات.

وقد أشار أحمد مختار عمر إلى اختلاف الحركات الطويلة عن القصيرة من حيث المواضع النطقية يقول: «العلل الطويلة: أفردنا العلل الطويلة عن القصيرة واعتبرنا كلاً منها فونيمات مستقلة لما يأتي:

أ. أن التقابل بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة قد يؤدي إلى تغير المعنى أو الصيغة، ومعنى هذا أن كلاً منهما فونيم مستقل.

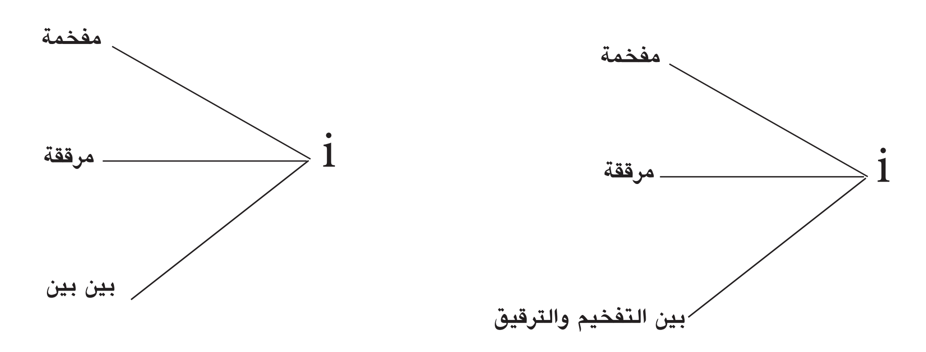
ب. أن الدراسة التشريحية أثبتت أن الخلاف بين العلل الطويلة والعلل القصيرة(منعزلة) ليس خلافاً في الكمية فقط، وإنما في الكيفية كذلك. فموقع اللسان مع إحدى العلتين المتقابلتين مختلف قليلاً كما يتضح من الرسم الآتي:



الشكل(٢)

ويتضح من الشكل السابق تراجع عضلات اللسان إلى الخلف، وارتفاعه إلى الأعلى، في حال نطق الحركات الطويلة[٦٩]. وهذه الحركات قد تأتي مفخمة، ومرققة وبين التفخيم والترقيق، حسب السياق الصوتي الذي تقع فيه كل حركة منها، وهذه التنوعات هي من قبيل الألوفونات ويمكن بيان ذلك من خلال هذا المخطط الحركي.

كسرة قصيرة:



الشكل(٣)

وهكذا تأتي الفتحة القصيرة والطويلة، والضمة القصيرة والطويلة.

يتضح مما سبق أن اللغة العربية تشتمل على ثلاثة فونيمات للحركة القصيرة وهي: فونيم الفتحة القصيرة /a/، وفونيم الكسرة القصيرة /i/ وفونيم الضمة القصيرة /u/. ومثلها في العدد للحركات الطويلة، وهي فونيم الفتحة الطويلة ويمكن أن يرمز لها بـ /a:/ أو /aa/ والكسرة الطويلة /i:/ أو/ii/ والضمة الطويلة/u:/ أو /uu/.

وهذه الفونيمات الستة قد تتعرض بسبب السياق الصوتي إلى تنوعات نطقية فكل فونيم له ثلاثة تنوعات نطقية. أحد هذه التنوعات فونيم وهو النطق المرقق للحركة، لأن الحركة المفخمة ترد مع أصوات التفخيم الكلي وهي: الصاد والضاد والطاء والظاء، والحركة ذات التفخيم المتوسط مع الصوامت ذات التفخيم الجزئي وهي: الغين والخاء والقاف، وترد مرققة مع الصوامت الباقية. وهي الأكثر عدداً فالحركة تأخذ طابعها الوصفي من صيغة ورودها. فهي مع المرققة أكثر ما تكون لذلك عدت الحركة المرققة فونيماً وما تبقى من قبيل الألوفونات. فالحركات في العربية بحسب النطق الفعلي السياقي لها هي ثماني عشرة حركة قصيرة وطويلة، غير أنه من الناحية الفونولوجية أي من ناحية كونها قادرة على تغيير الدلالة فإن اللغة العربية تشتمل على ست حركات.

إن تحديد الموضع النطقي للحركات كالصوامت أمر غير مقبول؛ لأنها لا تحدث من اعتراض يؤدي إلى احتكاك أو إغلاق يؤدي إلى انفجار، فالمواضع النطقية للحركات متداخلة فتيار الهواء المنتج لها يأتي من الرئة، والمصدر الرئيس في إنتاجها ووضوحها السمعي يتأتى من الوترين الصوتيين، واللسان بأوضاعه المختلفة، والحنك السفلي والشفاه، إضافة

إلى اللهاة حيث تنبه إليها عبد الرحمن أيوب يقول:" وتعمل اللهاة في إنتاج الحركات عملاً مهماً حيث تقوم بإغلاق الفراغ الأنفي ليستمر الهواء في مجراه الفموي"[٧٠].

ولهذا توصف الحركات حسب ملامحها النطقية، وحسب الأعضاء النطقية العاملة في إنتاجها على النحو الآتي:

ويمكن أن تصنف كما يأتي:

١. الكسرة /i/ حركة أمامية مغلقة غير مدورة. / صائت أمامي مغلق منفرج قصير
٢. الفتحة /a/ حركة أمامية مفتوحة غير مدورة. / صائت أمامي مفتوح محايد قصير
٣. الضمة /u/ حركة خلفية مغلقة مدورة(٧١). / صائت خلفي مغلق مضموم قصير، وقام جواد النوري بتقديم وصف للحركات كما يأتي:

١. الكسرة العربية /i/ حركة أمامية ضيقة غير مستديرة وترد هذه الحركة قصيرة وطويلة.
٢. الفتحة العربية /a/ حركة أمامية أو خلفية، تميل إلى الاتساع ولا تكون الشفتان عند النطق بها في وضع استدارة، وترد هذه الحركة قصيرة وطويلة.
٣. الضمة العربية /u/ حركة خلفية ضيقة مستديرة وترد هذه الحركة قصيرة وطويلة[٧٢].

ويبدو أن النوري خلط في وصفه للفتحة بين الفونيم والألفون لأن الوصف الفونيمي للفتحة أنها أمامية، أما وصفه لها بالخلفية فهو عند مصاحبتها للأصوات المفخمة فهو تنوع سياقي ألوفوني.

ويقصد بالأمامية تلك الحركات التي تكون نقطة إنتاجها واقعة في الجزء الأمامي من الفم، والخلفية تلك التي تقع نقطة إنتاجها في الجزء الخلفي من التجويف الفموي، والضيقة عندما يكون الانفتاح في الفم ضيقاً واللسان مرفوعاً نحو الجزء الأمامي أو الجزء الخلفي من سقف الحنك الأعلى بقسميه: الغار والطبق.

ويقصد بالواسعة الحركات التي تُنتَج عندما يكون اللسان في وضع منخفض في الفم، وبالمستديرة الحركات التي يصاحب نطقها استدارة في الشفتين، وغير المستديرة عكس ذلك.

ج – أصوات اللين عند المحدثين

تميز المحدثون عن القدماء في التفريق بين أصوات المد(الحركات الطويلة) وأصوات اللين(و، ي) بوصفهما نصفي حركة.

يقول إبراهيم أنيس: «هناك صوتان بين الأصوات اللغوية يستحقان دائماً أن يعالجا علاجاً خاصاً؛ لأن موضع اللسان معهما قريب الشبه بموضعه مع أصوات اللين، ومع هذا فقد دلت التجارب النطقية على أننا نسمع لهما نوعاً ضعيفاً من الحفيف وهذان الصوتان هما ما اصطلح علماء العربية على تسميتهما بالياء والواو في مثل بيت ويوم»[٧٣].

وقد خلط إبراهيم أنيس شأنه شأن القدامى من علماء اللغة بين اللين والمد. وقد عنى بقوله أصوات اللين الحركات الطويلة(حروف المد) ويمكن أن يعزى هذا الخلط إلى البواكير في الدراسات الصوتية الحديثة التي ما زالت متأثرة بمصطلحات القدامى[٧٤].

ويذهب عبد الصبور شاهين إلى اعتبارهما تتابع حركات يقول: «ويبقى من أصوات الهجاء التي عرفتها العربية صوتان هما: الواو والياء، أو حرفا العلة كما يقال، وهما من الناحية الصوتية نتيجة تتابع الحركات المختلفة طويلة أو قصيرة، فإذا تتابعت حركتا الفتحة والكسرة هكذا: a + I، وإذا تتابعت حركتا الفتحة والضمة هكذا: a + u ؛



أي أن الانزلاق بين الحركتين المختلفتين هو في الحقيقة ما يسمى بالياء والواو"[٧٥].

يشير كلام عبد الصبور شاهين إلى أن الياء مزيج من حركتين قصيرتين متباعدتين والواو كذلك ولكنهما يشتركان في المكون الأول وهو الفتحة القصيرة. أي أن الياء في رأيه مزيج من موقعين: موقع الفتحة وانزلاقها باتجاه الكسرة، والواو مزيج من موقع الفتحة باتجاه الضمة، فإذا كان هذا الكلام صحيحاً؛ **فماذا ينتج عن تتابع الكسرة مع الفتحة أو الضمة مع الفتحة؟ هل ينتجان الصوتين أنفسهما؟**

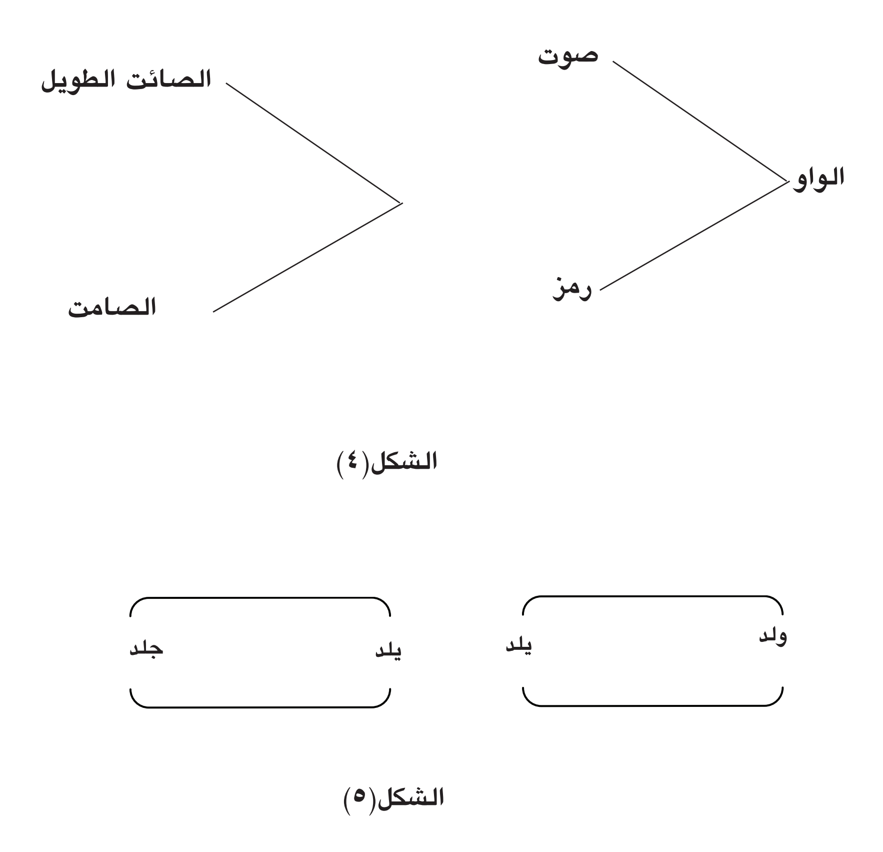
إن معالجة هذين الصوتين منفردين يكمن في طبيعة إنتاجهما، فعند النطق بالياء نلحظ أن اللسان يكون تقريباً في موضع النطق بالكسرة القصيرة غير أن الفراغ بين اللسان ووسط الحنك الأعلى حين النطق بالياء يكون أضيق منه في حالة نطق الكسرة القصيرة فنسمع له ذلك النوع الضعيف من الحفيف، وكذلك الواو لا فرق بينها وبين الضمة القصيرة إلا في أن الفراغ بين أقصى اللسان، وأقصى الحنك في حالة النطق بالواو أضيق منه في حالة النطق بالضمة.

وينفي كمال بشر الطبيعة الانزلاقية لهذين الصوتين يقول: "إن الواو والياء في هذا الموقع ونحوه ليستا جزءين من حركتين(ولا حركتين بالطبع)، بل هما صوتان صامتان Consonants أو ما يسميان بالاسم(أنصاف حركات) لشبههما الواضح بالحركات في النطق. وهذا الذي ندعيه مبني على أساس الخواص النطقية والوظيفية للصوتين... والحكم بأن الواو والياء في نحو حوض وبيت جزءان من حركة مركبة خطأ مشهور وقع فيه المستشرقون منذ زمن طويل"[٧٦].

وبين محمد جواد النوري آلية إنتاج هذين الصوتين بقوله: «ويقصد بها تلك الأصوات التي يكون التضييق، الذي بواجهة تيار الهواء، عند إنتاجها، ضئيلاً، بيد أن نسبة هذا

التضييق تكون أقل من نسبته عند إنتاج الصوامت، وأكثر من نسبته عند إنتاج الحركات. أو هي الأصوات التي تقوم بدور صامت، ولكن تنقصها بعض الخصائص الفوناتيكية المرتبطة بالصوامت، مثل: الاحتكاك، والانغلاق ويشمل ذلك صوتي الواو والياء في نحو: ولد، ويلد»(٧٧).

ويذكر عبد القادر عبد الجليل وظيفة هذين الصوتين بقوله: «أما أشباه الصوامت(أنصاف الصوائت) في اللغة العربية فهما الصوتان(الواو)، و(الياء) فكما هو معلوم أن الواو صوت ورمز



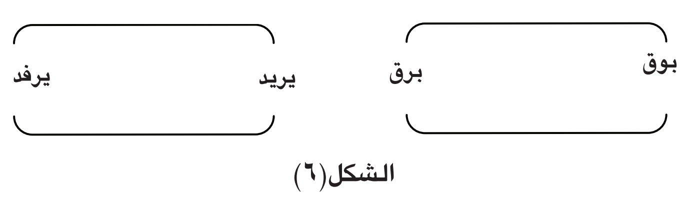
الشكل(٤)

الشكل(٥)

وتظهر في التراكيب اللغوية لتحتل موقعين:

الأول: موقع الأصوات الصامتة لتقوم بوظيفتها في شكل الصورة الدلالية

الثاني: موقع الصوائت الطويلة لتقوم بوظيفتها في تشكيل معالم الدلالة، وتبادل الموقع»(٧٨):



الشكل(٦)

ويذهب النوري إلى أن الفرق بين هذين الصوتين والحركات الصرفة في طبيعة تيار الهواء المنتج لهما. يقول: "ومن المعلوم في الدرس الصوتي، أن الواو (w) والياء(y) تشتركان مع الحركات الصرفة vowels، وهي الفتحة، والكسرة، والضمة، في الملمح التقاربي، Approximant feature، ويقصد بهذا الملمح اقتراب عضو نطق من عضو نطق آخر دون أن يصل هذا التقارب بينهما حد الاحتكاك ويطلق بعض اللغويين على هذا النوع من الأصوات مصطلح الصوت المستمر غير الاحتكاكي بيد أن الفارق بين نصفي الحركة الواو والياء من جهة والحركات الأخرى من جهة أخرى، يكمن في أن ممر الهواء في القناة الصوتية في أثناء إنتاج الأصوات الأولى يكون أقل اتساعاً من الوضع الذي يكون عليه ذلك الممر في أثناء إنتاج الحركات، ولكن الجامع بين هذين النوعين من الأصوات. هو أن مجرى الهواء في أثناء عملية الإنتاج الصوتي يكون أكثر انفتاحاً واتساعاً مما هو عليه في أثناء الصوامت الاحتكاكية"[٧٩].

وقد اهتم أحمد مختار عمر بإبراز دور الواو على أنها نصف علّة، وعلة وكذلك صوت الياء على أنها نصف علة وعلة، وقد رصد ثلاثة فروق هي:

- قلة وضوح الأولى بالنسبة للثانية.
- ضيق المجرى مع الأولى بالنسبة للثانية، ولذا فكما ألحقها بعضهم بالعلة، واعتبرها نصف علة (Semi-vowel) ألحقها آخرون بالساكن، واعتبرها نصف ساكن(Semi- consonant).
- الخواص الوظيفية لكل منهما مختلفة عن الأخرى، فالواو والياء لكونهما نصفي علّة تقومان بدور الأصوات الساكنة وتقعان موقعها تماماً في التركيب الصوتي للغة العربية"[٨٠].

فالواو والياء في العائلة الصوتية العربية تقعان ضمن الصوامت بما فيها من تضييق في مجرى الهواء المنتج لهما، ولكنه لا يصل إلى حد الاحتكاك التام. وتتبادل مع الصوامت في الموقع حيث يبدأ بهما المقطع الصوتي في العربية، وهذا دليل على صامتية كل منهما. وتشبهان الحركات الطويلة من حيث آلية مرور تيار الهواء المنتج لها؛ إذ لا يحدث احتكاك في أثناء إنتاجها.

ثالثاً: حروف المد واللين بين القدماء والمحدثين

من المفاهيم الشائعة لدى القدماء «أن حرف المد هو حرف العلة الساكن المسبوق بحركة من جنسه مثل الألف في قام وسار وكتاب، والواو في نور، وسوق، وعجوز، والياء

في دين وسعيد وعرين، وحرف اللين هو الواو أو الياء الساكنتان المسبوقتان بفتحة مثل الواو في حوْض، والياء في بيْت»،[٨١] وقد جمع القدماء بين حروف المد واللين في مجموعة صوتية واحدة، على الرغم من التفريق النظري بينهما، وملاحظة أن الحروف اللينة تتصرف كالحروف الصحيحة في مواضع متعددة. وقد نص سيبويه في باب الوقف في الواو والياء والألف على أن «هذه الحروف غير مهموسات وهي حروف لين ومد، ومخارجها متسعة لهواء الصوت، وليس شيء من الحروف أوسع مخارج منها»[٨٢]. ونلحظ أن سيبويه جمع بين الألف والواو والياء، وأسقط عليها الصفات نفسها، وأطلق عليها مداً وليناً مع عدم التفريق بين خاصية المد وخاصية اللين.

ويذكر في موضع آخر: «وإذا كانت الواو قبلها ضمة، والياء قبلها كسرة فإن واحدة منها لا تدغم إذا كان مثلها بعدها. وذلك قولك: ظلموا واقداً وأظلمي ياسراً... وإنما تركوا المد على حاله في الانفصال، كما قالوا: قد قووِل حيث لم تلزم الواو وأرادوا أن تكون على زنة قاوَل، فكذلك هذه، إذا لم تكن الواو لازمة لها، أرادوا أن يكون ظلموا على زنة ظلما واقداً وقضى ياسراً»[٨٣].

وكلام سيبويه السابق يدل على أنه فرق بين المد واللين، ومنع الإدغام حرصاً على خاصية المد في الواو والياء. وجعلهما مثل الألف، والألف لا تكون إلا حرف مد(فتحة طويلة).

لم يكن القدماء يميزون بين اللين والمد، وخلطوا بين المصطلحين، وساووا بينهما ومن الأمثلة على هذه المساواة ما ورد عند سيبويه حيث يقول: «... ولا يكون هذا في زيْد وعوْن ونحوهما لأنهما حرفا مد... وكذلك الألف»[٨٤].

وقد أطلق ابن جنى اللين على حروف المد يقول: «... وذلك أنهم أجروا فعولة مجرى فعيله لمشابهتهما إياها من عدة أوجه... ثم إن ثالث كل واحدة منهما حرف لين، يجري مجرى صاحبه»[٨٥]. والواو والياء في قول ابن جنى هما حركتان طويلتان، أو حرفا مد.

ويذكر جعفر عبابنه «بل حاول بعض العلماء تصنيف الألف على أنها حرف مدولين معاً؛ لأنها ساكنة مسبوقة بحركة من جنسها، وساكنة مسبوقة بفتحة. وهذا قول غير صحيح بتاتاً، ومبني على استدلال منطقي لا على الحقائق الصوتية نفسها، فالألف من حيث طبيعتها الصوتية لا تكون إلا حرف مد أي حركة طويلة خالصة»[٨٦].

وثمة خلاف بين القدماء والمحدثين في النظرة إلى حروف المد واللين، فالمحدثون ينكرون أن تسبق حروف المد بحركات من جنسها، لأن حروف المد حركات. يقول إبراهيم أنيس: «ولكن القدماء ضلوا الطريق السوّي حين ظنوا أن هناك حركات قصيرة قبل حروف المد، فقالوا مثلاً إن هناك فتحة على التاء في كتاب، وكسرة تحت الراء في كريم، وضمة فوق القاف في يقول والحقيقة أن هذه الحركات في الحقيقة لا وجود لها في تلك المواضع... ويظهر أن الكتابة العربية في صورتها المألوفة من وضع الفتحة على التاء والكسرة تحت الراء والضمة فوق القاف قد

جعل القدماء يتوهمون وجود حركات قصيرة في هذه المواضع»[٨٧].

إن ما ذهب إليه إبراهيم أنيس من أن الكتابة سبب في هذا الوهم ليس فيه شيء من الدقة؛ لأن الكتابة العربية وصفت الظاهرة حسب ما اعتقد علماء اللغة، فليست اللغة سبباً في هذا الوهم، وإنما الاعتقاد لدى علماء اللغة القدامى هو ما جعلهم يضعون الرمز الكتابي.

ويذكر كمال بشر: «أما أن هذه المدات مسبوقة بحركات من تجانسها فهو وهم لا أساس له من الصحة؛ ليست هناك حركات سابقة أو لاحقة وإنما المدات نفسها هي الحركات وهي الحركات الطويلة»[٨٨].

وما ذهب إليه المحدثون ينسجم مع القوانين المقطعية للغة العربية فالنسيج المقطعي للغة العربية يمنع أن تتوالى حركتان في المقطع الواحد، والمقصود بالحركتين هنا القصيرة المتوهمة + الحركة الطويلة الحقيقية، فلا نستطيع أن نقول كتاب ki/taaa/ bun فالمقطع الثاني لا وجود له في اللغة العربية فلا بد من وجود ساكن يفصل بين الحركتين.

وقد نص على هذا عبد الصبور شاهين حيث قال: "... فالقاف في قال والميم من رمى– كلا الحرفين محتمل لحركة تسبق الألف، وهو خلط لا تقبله الدراسات الحديثة؛ لأن القاف متحركة بالفتحة الطويلة بعدها وكذلك الميم، وإذا كانت الفتحة الطويلة التي أخذت هنا صورة الألف تساوي فتحتين قصيرتين، فليس بمعقول أن تسبقهما فتحة ثالثة؛ لأننا ننطق في الواقع فتحتين اثنتين لا غير"[٨٩].

ومن أوجه الخلاف بين القدماء والمحدثين سكون حرف المد، إذ إنها حركات والحركة لا تكون ساكنة؛ لأن الحركة ضد السكون وقد نص على ذلك كمال بشر حيث يذكر: «إن علماء العربية جروا على التوسع في مفهوم الكلمة(ساكن أو ما بإطلاق– خطأ– على حروف المد) (الألف والواو والياء) أو ما يسمى الحركات الطويلة وهذا – كما ترى – إطلاق مضلل.... لا يصح بحال إطلاق اسم الساكن عليها في أي موقف كانت»[٩٠]

ويفصل المحدثون الواو والياء اللينتين عن سائر حروف المد، ويلحقونهما من حيث النوع بالواو والياء المتحركتين مستندين في ذلك إلى فروق أساسية بين حروف المد من ناحية، والواو والياء المتحركين أو اللينتين من ناحية أخرى، فحروف المد لا يصاحب نطقها أي احتكاك أو اعتراض لمجرى الهواء ولا تفتح المقاطع ولا تغلقها، ويسمى المقطع المنتهي بها مفتوحاً، ولا تكون من حروف المادة الأصلية.

أما الواو والياء اللينتان، أو المتحركتان(نصفا الحركة) فيرافق نطقهما احتكاك ما، أي نوع ضعيف من الحفيف، وتفتحان المقاطع وتغلقانها، فالواو المتحركة في(وَقَف) wa/qa/fa تفتح مقطعاً، والواو الساكنة في(موْقف)، maw/qif تغلق قطعاً[٩١].

والمقطع العربي يجب أن تكون قمته أو نواته عنصراً حركياً أما الواو والياء اللينتان فلا يمكن لهما أن تكوّنا قمة المقطع، والمقطع هو: «نمط أدنى من التجمعات الفونيمية، تقوم فيها وحدة الحركة بدور النواة، وتكون مسبوقة ومتلوة بوحدة صامتية أو تجميع صامتي ممكن الوقوع»[٩٢].

ويذكر عبابنة أنه «لا بد لكل مقطع من عنصر صائت يشكل قمته أو نواته وهو الجزء الذي يحمل أقصى التوتر فيه، فلا يقوم بهذه الوظيفة في العربية إلا حركة قصيرة أو حركة طويلة(أي حرف مد)، ولا تقوم الواو أو الياء اللينتان أو المتحركتان بهذه الوظيفة على الرغم من شبههما بالحركات لاتساع مخرجهماC[٩٣].

إن حروف المد عند المحدثين حركات طويلة خالصة، فالألف هي الفتحة الطويلة وواو المد هي الضمة الطويلة وياء المد هي الكسرة الطويلة، وذلك بسبب الطبيعة الإنتاجية لهذه الأصوات، حيث يخرج تيار الهواء المنتج لها دون أن يتعرض لأي تضييق أو أيّ تعويق يعوق تيار الهواء المنتج لها، فيخرج حراً طليقاً.

غير أن صوتي اللين والواو(w)والياء(y)في عملية إنتاجهما يرتفع اللسان في نقطة للياء شبه الحركة يؤدي إلى سماع احتكاك ضعيف، وفي الواو شبه الحركة تنضم الشفتان بدرجة أكثر من انضمامها في نطق واو المد(الضمة الطويلة)(uu) ويتراجع اللسان ويرتفع مؤخره لدرجة وقوع الاحتكاك الخفيف.

لذلك تقع الواو والياء اللينتان أو المتحركتان موقعاً فريداً في النظام الصوتي العربي، فهي تحمل من الصوامت صفة الاحتكاك وتكون من أصول الجذر، وتفتتح بها المقاطع وتقفلها، علاوة على أنها تقبل الحركة والسكون، وتشبه الحركات باتساع مخرجها.

ويذكر جعفر عبابنة: "أن المحدثين لا يقبلون كثيراً من حجج القدماء والأسس التي انطلقوا منها في بعض معالجاتهم الصرفية مثل مساواتهم في النظرة بين حروف المد واللين، ومثل القول بأن حروف المد ساكنة، وأنها مسبوقة بحركات من جنسها"[٩٤].

لقد خلط القدماء في توصيف أصوات المد واللين، وبناء على ذلك خلطوا في تفسير بعض السلوكات الصرفية لعدم تفريقهم بين هاتين المجموعتين الصوتيتين. فالواو والياء في الدرس الصوتي الحديث يقعان تحت مجموعتين صوتيتين: الأولى وهي الحركات الطويلة كما في يدعو ويقضي، والثانية هي: أنصاف الحركات كما في بيْت ولوْن، ووَعد، ويعد ولكنهما من جيث الوظيفية ينضمان إلى الصوامت. أما من ناحية صوتية فهي تشبه الحركات ولكنها أقل وضوحاً في السمع من الحركات؛ بسبب ذلك التضييق المصاحب لإنتاجهما، ومن ناحية وظيفية(فونولوجية) تقوم بدور الصامت من حيث النسيج المقطعي

للغة العربية.

الهوامش:

١. بشر، كمال، علم اللغة العام(الأصوات) ص ١٤٧.
٢. ابن النديم، محمد بن اسحق، الفهرست، ص ٤٠.
٣. الداني، أبو عمر عثمان بن سعيد، المحكم في نقط المصاحف، ص٧.
٤. سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، كتاب سيبويه، ص ٤/٢٤١-٢٤٢.
٥. المرجع نفسه، ص ٤/٤٣٧.
٦. الفراء، أبو زكريا يحيى بين زياد، معاني القرآن، ٢/١٣.
٧. ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ٢/٣١٥.
٨. ابن جني، سر صناعة الإعراب، ١/١٩.
٩. ابن سينا، رسالة أسباب حدوث الحروف، ص٨٤.
١٠. سيبويه، كتاب سيبويه، ٤/٤٣٥-٤٣٦.
١١. ابن جني، سر الصناعة، ١/١٧.
١٢. سيبويه، كتاب سيبويه، ٤/ ٤٣٥.
١٣. المرجع نفسه، ٤/٤٣٥-٤٣٦.
١٤. المرجع نفسه، ٤/٤٣٦.
١٥. ابن جني، سر صناعة الإعراب، ١/٨.
١٦. الإستراباذي، شرح شافية ابن الحاجب، ٣/٢٦١.
١٧. ابن عصفور، أبو الحسن علي بن مؤمن، الممتع في التصريف، ٢/٦٧٣-٦٧٤.
١٨. ابن يعيش، أبو البقاء موفق الدين، شرح المفصل، ١٠/١٣٠-١٣١.
١٩. ابن سينا، رسالة أسباب حدوت الحروف، ص ٨٤.
٢٠. عبابنة، جعفر نايف، التقاء الساكنين بين الحقيقة والوهم، ص٤٦.
٢١. ابن أبي طالب، مكي، الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، ص١٠١-١٠٢.
٢٢. سيبويه، كتاب سيبويه، ٤/٤٤٦.
٢٣. المرجع نفسه، والصفحة نفسها.
٢٤. المبرد، المقتضب، ١/٢٠٤.

٢٥. ابن يعيش، شرح المفصل، ١٠/١٣٤-١٣٦.
٢٦. ينظر: ابن عصفور، الممتع في التصريف، ٢/٦٣٣.
٢٧. سيبويه، كتاب سيبويه، ٤/٤٤٢.
٢٨. المرجع نفسه والصفحة نفسها.
٢٩. ابن يعيش، شرح المفضل، ١٠/١٣٩.
٣٠. ابن السراج، محمد بن سهل، الأصول في النحو، ٣/٤١٢.
٣١. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص٢٦.
٣٢. شاهين، عبد الصبور، المنهج الصوتي للبنية الصرفية، ص ٢٨-٢٩.
٣٣. السعران، محمود، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، ص١٨٤.
٣٤. عبد التواب، رمضان، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص٤٢.
٣٥. عبد الجليل، عبد القادر، اللسانيات الحديثة، ص ٣١٨.
٣٦. المرجع نفسه، ص٣١٨-٣١٩.
٣٧. شاهين، عبد الصبور، المنهج الصوتي للبنية العربية، ص٢٧.
٣٨. المرجع نفسه، ص٢٩.
٣٩. شاهين، عبد الصبور، في علم اللغة العام، ص١١٩.
٤٠. المرجع نفسه، ص١٢١.
٤١. النوري، محمد جواد، علم أصوات العربية، ص١٣٢.
٤٢. النوري، محمد جواد، وحمد علي خليل، فصول في علم الأصوات، ص١٢٢.
٤٣. باي، ماريو، أسس علم اللغة، ص٥٣.
٤٤. مالبرج، برتيل، علم الأصوات، ص٧٨.
٤٥. المطلبي، غالب، في الأصوات اللغوية، دراسة في أصوات المد العربية، ص ١٦٨.
٤٦. رمضان، محي الدين، في صوتيات العربية، ص٢٠٢-٢٠٣.
٤٧. ابن جني، الخصائص، ١/٦٠.
٤٨. المرجع نفسه، ١/٥٧.
٤٩. سيبويه، كتاب سيبويه، ٤/١٧٤.
٥٠. بشر، كمال، دراسات في علم اللغة، ص ٢١٨.

٥١. المرجع نفسه، ص ٢١٩–٢٢٠ بتصرف.

٥٢. المرجع نفسه، ص ٢٢٢.

٥٣. ابن جني، الخصائص، ١/٥٩.

٥٤. أنيس، إبراهيم، الأصوات اللغوية، ص ١٥٥.

٥٥. النوري محمد جواد، علم أصوات العربية، ص١٩٢.

٥٦. الحمو، أحمد، محاولة ألسنية، في الإعلال، مجلة عالم الفكر، مج٢٠، ع٣٩.

٥٧. أنيس، إبراهيم، الأصوات اللغوية، ص١٥٨.

٥٨. المرجع نفسه، ص ١٥٩.

٥٩. ابن جني، الخصائص، ٣/١٢٥.

٦٠. ابن سينا، رسالة أسباب حدوث الحروف، ص ٨٥.

٦١. ينظر: حسنين، صلاح الدين، المدخل إلى علم الأصوات دراسة مقارنة، ص ٤١.

٦٢. عبده، داود، دراسات في علم الأصوات العربية، ص٣١.

٦٣. مالبرج، برتبل، علم الأصوات.

٦٤. القرالة، زيد خليل، الحركات في اللغة العربية، ٢٥–٦٠ بتصرف.

٦٥. النوري، محمد جواد، علم أصوات العربية، ص١٨٤.

٦٦. أنيس، إبراهيم، الأصوات اللغوية، ص ٣١.

٦٧. النوري محمد جواد، علم أصوات العربية، ص١٨٧.

٦٨. المرجع نفسه، ص ١٨٧–١٨٨ بتصرف.

٦٩. عمر، أحمد مختار.، دراسة الصوت اللغوي، ص٢٨٢–٢٨٣

٧٠. أيوب عبد الرحمن، أصوات اللغة، ص ١٨٥

٧١. استيتة، سمير، ظاهرة الوضوح السمعي في الأصوات جهاز مبتكر لقياسها، أبحاث اليرموك، مج٦، ع ١.

٧٢. ينظر النوري، علم أصوات العربية، ص ١٩٢–١٩٦ بتصرف

٧٣. أنيس، إبراهيم، الأصوات اللغوية، ص ٤٢

٧٤. .ينظر المرجع السابق، ص ٣٨–٤٠

٧٥. شاهين، عبد الصابور، المنهج الصوتي للبنية العربية، ص ٣٠

٧٦. بشر، كمال، دراسات في علم اللغة، ص ٧١- ٧٢
٧٧. النوري، محمد جواد، علم أصوات العربية، ص ١٣٢
٧٨. عبد الجليل، عبد القادر، علم اللسانيات الحديثة، ص ٣٢٦- ٣٢٧.و الأصوات اللغوية، ص ١٠٨
٧٩. النوري، محمد جواد، علم أصوات العربية، ص٣٢٣
٨٠. مختار، أحمد عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص ٣٣٠
٨١. عبابنة، جعفر، التقاء الساكنين بين الحقيقة والوهم، ص ٤٦
٨٢. سيبويه، كتاب سيبويه، ٤/١٧٦
٨٣. المرجع نفسه، ٤/٤٤٢.
٨٤. المرجع نفسه، ٤/١٧٦.
٨٥. ابن جني، الخصائص، ١/١١٥.
٨٦. عبابنة، جعفر، التقاء الساكنين بين الحقيقة والوهم، ص ٤٧
٨٧. المرجع نفسه، ص٥١.
٨٨. بشر، كمال، دراسات في علم اللغة، ص ٢٠١
٨٩. شاهين، عبد الصبور، المنهج الصوتي للبنية العربية، ص ٣٥.
٩٠. بشر، كمال، دراسات في علم اللغة، حاشية(١١)، ص ٥٥
٩١. عبابنة، جعفر، التقاء الساكنين بين الحقيقة والوهم، ص ٤٨
٩٢. النوري، محمد جواد، فصول في علم الأصوات، ص ١٦٦ -١٦٧.
٩٣. عبابنة، جعفر، التقاء الساكنين بين الحقيقة والوهم، ص ٤٩
٩٤. المرجع نفسه، ص ٥١.

المصادر والمراجع:

١. الإستربـاذي، رضـي الدين محمد بن حسن. ت(٦٨٦ هـ) شرح شافية ابن الحـاجب،(تحقيق: محمد نور الحسين وآخرين)، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٢.

٢. إستيتيه، سمير(١٩٨٨)، ظاهرة الوضوح السمعي في الأصوات، جهاز مبتكر لقياسها، أبحاث اليرموك.

٣. أنيس: إبراهيم(١٩٧٥) الأصوات اللغوية، ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤. أيوب، عبد الرحمن(١٩٦٨) أصوات اللغة، ط٢، مصر: مطبعة الكيلاني.

٥. بـاي، مـاريو(١٩٩٨) أسس علم اللغة،(ترجمة وتعليق: أحمد مختـار عمر)، ط٨، القـاهرة: عالم الكتب.

٦. بشر، كمـال(١٩٦٩) دراسات في علم اللغة، القـاهرة، دار المعـارف.

٧. ــــ،(١٩٨٠)، علم اللغة العـام–الأصوات، ط١، القـاهرة: دار المعـارف.

٨. ابن جني، أبو الفتح عثمـان(٣٩٢هـ)(١٩٩٢) الخصـائص، ط٢، تحقيق: محمد علي النجار، بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر.

٩. ــــ،(١٩٨٥)، سر صنـاعة الأعراب،(تحقيق: حسن الهنداوي)، دمشق: دار القلم.

١٠. الحمو، احمد(١٩٨٩)، محـاولة ألسنية في الإعلال، مجلة عـالم الفكر، مجلد٢، عدد٣٩.

١١. حسنين، صلاح الدين.(١٩٨١). المدخل إلى علم الأصوات دراسة مقـارنـة، ط١، دار الاتحـاد العربي للطبـاعة والنشر.

١٢. الداني، أبو عمرو عثمـان بن سعيد.(د.ت). المحكم في نقط المصـاحف، تحقيق: عزة حسن، دمشق، ١٩٦٠.

١٣. رمضـان، محيي الدين.(د. ت). في صوتيات العربية، عمـان: مكتبة الرسـالة الحديثة.

١٤. ابن السراج، محمد بن سهيل.(ت٣١٦هـ)، الأصول في النحو،(تحقيق: عبد الحسين الفتلي)، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٥.

١٥. السعران، محمود.(د. ت). علم اللغة، مقدمة للقـارىء العربي، بيروت: دار النهضة.

١٦. سيبويـه، أبو بشر عمرو بن عثمـان بن قنبر،(ت ١٨٠هـ)، كتـاب سيبويـه،(تحقيق: عبد السلام هـارون)، بيروت: عـالم الكتب والطبـاعة والنشر، ١٩٦٦.

١٧. ابن سينـا، الحسين بن عبد الله.(ت٤٢٨هـ)، رسـالة أسبـاب حدوث الحروف،(تحقيق: محمد حسن الطيـان، ويحيى مير العلم)، دمشق: دار الفكر، ١٩٨٣.

١٨. شاهين، عبد الصبور،(١٩٨٠)، المنهج الصوتي للبنية العربية، بيروت: مؤسسة الرسالة.

١٩. ابن أبي طالب مكي،(ت ٤٣٧هـ)، الرعـاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة،(تحقيق:

أحمد حسن فرحات)، دار الكتب العربية، ١٩٧٤.

٢٠. عبابنة، جعفر نايف(٢٠٠٤)، التقاء الساكنين بين الحقيقة والوهم، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، عدد ٦٦، كانون ثاني – حزيران.

٢١. عبد التواب، رمضان،(١٩٨٢)، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، القاهرة مكتبة الخانجي.

٢٢. عبده، داود،(١٩٧٠)، دراسات في علم الأصوات العربية، الكويت، مؤسسة الصباح.

٢٣. عبد الجليل، عبد القادر،(٢٠٠٢)، علم اللسانيات الحديثة، عمان: دار الصفاء.

٢٤. ابن عصفور، أبو حسن علي بن مؤمن، الممتع في التصريف، ط٣،(تحقيق: فخر الدين قباوة)، بيروت: دار الأفاق الجديدة، ١٩٧٨.

٢٥. عمر، أحمد مختار.(١٩٧٦).دراسة الصوت اللغوي، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

٢٦. الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد،(ت ٢٠٧هـ)،(١٩٨٠). معاني القرآن، بيروت: عالم الكتب.

٢٧. الفراهيدي، الخليل بن أحمد،(ت ١٧٥ هـ)، العين، سلسلة المعاجم والفهارس،(تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي)، بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ١٩٨٨

٢٨. القرالة، زيد خليل.(٢٠٠٤) الحركات في اللغة العربية، دراسة في التشكيل الصوتي، إربد: عالم الكتب الحديثة.

٢٩. مالبرج، برتيل،(١٩٨٤)، علم الأصوات، تعريب ودراسة عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب.

٣٠. المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد(٢٨٥هـ). المقتضب،(تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة)، بيروت: عالم الكتب،(د.ت).

٣١. المطلبي، غالب.(١٩٨٤). في الأصوات اللغوية – دراسة في أصوات المد العربي، العراق: وزارة الثقافة والإعلام.

٣٢. النوري، محمد جواد،(١٩٩٧)، علم أصوات العربية، عمان: مطبوعات جامعة القدس المفتوحة.

٣٣. ـــــ،(١٩٩١)، فصول في علم الأصوات، نابلس: مطبعة النصر التجارية.

٣٤. ابن يعيش، أبو البقاء موفق الدين.(ت ٦٤٣)، شرح المفصل، بيروت عالم الكتب، القاهرة: مكتبة المنتهى،(د.ت).

دور الإعلام في دعم عملية التنمية في الأراضي الفلسطينية

د. أحمد أبو السعيد*   د. عماد سعيد لبد**

.ƙÛÊŸʐ ÛgÂɖ ÛʡÔęɉä ĞȞɳȦDZ ÛÿɎʒɉä ĞɆŸȭ ǼɆʦʒ ÛǼɆȞÊöä ʐäÜ ǼƥÜ .ắ *
.ƙÛÊʐ ÛgÂɖ ÛÿɎʒɋä ĞɆŸȭ ÛǼǴȯ ǼɆȞȅ ắȦʦʒ .ắ **

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية دور الإعلام في دعم عملية التنمية في الأراضي الفلسطينية، وخاصة في ظل تركيز جل اهتمامها على الجانب السياسي.

وتكمن أهمية الدراسة في أنها توضح مدى أهمية دور وسائل الإعلام الفلسطينية، وكيفية قراءتها ودعمها لعملية التنمية الفلسطينية، وأثر ذلك في تعزيز ثقافة التنمية في المجتمع الفلسطيني، ومدى توافق مفهوم التنمية الشامل مع خطط التنمية الفلسطينية وبرامجها.

وقد توصل الباحثان إلى استنتاج أن مؤسسات الإعلام والتنمية لدى السلطة الوطنية الفلسطينية تفتقر إلى سياسات الإعلام التنموي الفعال، سواء على مستوى الأداء أم التنسيق بينها، إضافة إلى أنه لا يوجد لديها خطط وبرامج تنموية فعالة.

Abstract:

This study aims to spots light on the importance of the media in supporting the development process in the Palestinian territories, especially while media is focusing all its concentration on the political aspect. This study will focus on a group of main issues, which are:

The historical developments of the development process in Palestine, which will be divided according to the relative chronicle development within the Israeli- Palestinian conflict. The impact of the Israeli occupation in weakening the Palestinian development process. Also we will deal with the progressing of the meaning of the total development, and to which distance Thais will go with the Palestinian programs and plans. The importance of this study comes from that it is illustrating the importance of the Palestinian mass media and how they deal and support the Palestinian development process also the effects of this on supporting development culture in the Palestinian society.

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة

مقدمة.

يتطلب تحقيق أهداف التنمية في ظل التطورات المتسارعة في عالم المعرفة والمعلومات، صياغة جديدة لدور الإعلام في مجال التنمية بأنواعها كافة. فالتنمية حق إنساني من أبرز حقوق الإنسان، وهذا الحق أقره الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي اعتمدته الجمعية العامة للأمم المتحدة في الرابع من ديسمبر ١٩٨٦م، حيث أكد الإعلان أن الحق في التنمية حق إنساني غير قابل للتصرف، وأنه يتضمن الممارسة الكاملة لحق الشعوب في تقرير مصيرها، وأن البشر جميعاً منفردين ومجتمعين يتحملون مسؤولية التنمية.

وبما أن التنمية الشاملة تقوم على خطط متكاملة واضحة المعالم، فينبغي أن تقابلها خطة إعلامية متكاملة، تسير مع الخطة الشاملة جنباً إلى جنب، وعلى أن تكون لهذه الخطة الإعلامية قاعدة أساسية تتصل بتخصصاتها، ثم تتسع دائرتها إلى التنمية الشاملة[١].

فالإعلام يشهد اليوم ثورة شاملة في وسائل الإعلام الجماهيري في كل المجالات كأداة للتعليم والتثقيف والتدريب. وإذا ما شبهنا النشاط التنموي في أي مجتمع من المجتمعات بالدورة الدموية في جسم الإنسان، فإننا نشبه الإعلام بالجهاز العصبي في جسم المجتمع[٢].

وفي الأراضي الفلسطينية، وفي ظل العدوان الإسرائيلي المتواصل والحصار الشامل الذي يشل نواحي الحياة كافة، وخاصة في قطاع غزة أصبح الحق في التنمية مفهوماً ما زال يحتاج إلى المزيد من العمل المنظم لتحقيق الممارسة الكاملة لكل ما ينطوي عليه، شأنه شأن باقي الحقوق الأساسية للإنسان الفلسطيني، وخاصةً في ظل تميز الأوضاع السكانية في الأراضي الفلسطينية بعدد من السمات والخصائص الفريدة التي لا يوجد لها مثيل في دول أخرى. وهذا ما يستوجب من الإعلام الفلسطيني أن يقوم بتفجير الطاقات الخلاقة داخل الإنسان الفلسطيني في الداخل والخارج، وشحذ جميع الهمم لمرحلة البناء والتنمية في الأراضي الفلسطينية.

وتكتسب عملية التنمية والمؤسسات الإعلامية في الواقع الفلسطيني، طابعاً خاصاً ومميزاً بحكم مجموعة من العوامل والظروف، وهي بحد ذاتها تفرض أن يكون بينها تكامل وتنسيق يقوم على التميز المستند على الكفاءة والجودة، وبما يضمن تحقيق المصلحة الوطنية العليا، وعلى رأسها البناء السوي للإنسان الفلسطيني وتحرير الأراضي الفلسطينية المحتلة.

مشكلة الدراسة.

تؤكد الأدبيات الحديثة للتنمية، أن التنمية عملية حضارية شاملة ومستدامة، وتقوم بالأساس على كاهل الإنسان ومن أجل الإنسان ذاته. وباعتبار أن الإعلام ركن مهم في عملية التنمية المستدامة والشاملة، فيمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي: «ما المشكلات التي تواجه السلطة الوطنية الفلسطينية في تجسيد مفهوم الإعلام التنموي وتفعيله، **وكيف يمكن أن تقوم المؤسسات الإعلامية الفلسطينية الرسمية والخاصة في نشر ثقافة التنمية والمشاركة فيها**» ؟

وقد اخترت هذا الموضوع لإحساسي أن أحداً من الباحثين لم يتناول التنمية في الأراضي الفلسطينية من زاوية الإعلام التنموي، سواء على مستوى الجامعات الفلسطينية أم مراكز الأبحاث، إضافة إلى خصوصية التنمية في الأراضي الفلسطينية التي لا تحتاج إلى الإعلام التنموي الفعال فقط، وإنما أن يكون الإعلام التنموي ركناً أساسياً في عملية التنمية الشاملة.

أهمية الدراسة.

١. إبراز أهمية دور الإعلام في دعم عملية التنمية في الأراضي الفلسطينية.
٢. توضيح مدى أهمية دور الإعلام التنموي في نشر ثقافة التنمية في الأراضي الفلسطينية.
٣. توضيح مكانة الإعلام التنموي لدى وزارات ومؤسساتها السلطة الوطنية الفلسطينية.
٤. إبراز مدى أهمية قيام مؤسسات التعليم العالي برفد المجتمع بالكادر الإعلامي المتخصص.

أهداف الدراسة.

١. التعرف إلى التطورات التاريخية لعملية التنمية في الأراضي الفلسطينية، ومدى توافق خطط التنمية الفلسطينية وبرامجها مع مفهوم التنمية الشاملة.
٢. التعرف إلى المفاهيم الحديثة للإعلام التنموي، باعتبارها جزءاً من عملية التنمية الشاملة.
٣. التعرف إلى مؤسسات الإعلام الفلسطينية ووسائلها، وكيفية قراءتها ومساهمتها في عملية التنمية.
٤. التوصل إلى الاستنتاجات والاقتراحات التي يمكن من خلالها المساهمة في تطوير سياسات الإعلام التنموي في الأراضي الفلسطينية.

فرضيات الدراسة.

١. تفتقر وزارات ومؤسسات التنمية والإعلام الفلسطينية إلى الإعلام التنموي الفعال.
٢. تفتقر خطط التنمية الفلسطينية وبرامجها إلى السياسات الإعلامية التنموية الناجحة.
٣. لا يتوافر التنسيق الكافي في مجال الإعلام التنموي بين وزارات السلطة الفلسطينية وهيئاتها.
٤. وسائل الإعلام الفلسطينية لا تقوم بالتغطية الكافية لبرامج التنمية الفلسطينية وخططها، انسجاماً مع الأهداف الخاصة بها في هذا المجال.

نوع الدراسة ومنهجيتها.

هذه الدراسة عبارة عن قراءة تحليلية ونقدية لخطط التنمية الفلسطينية وبرامجها، من زاوية الإعلام التنموي، والهدف منها تقويم جهود وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية ومؤسساتها في هذا المجال. وتعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية، التي يُستخدم فيها المنهج الوصفي وإنجازاتها القائم على وصف خصائص ظاهرة معينة وجمع المعلومات عنها، وعدم التحيز أثناء الوصف، كما يتطلب دراسة الحالة والمسح الشامل، أو مسح العينة إن لزم الأمر.

وقد اعتمدت في إعداد هذه الدراسة على المناهج العلمية المتعارف عليها في البحوث والدراسات الأكاديمية، وهما أسلوب تحليل المضمون الذي يقوم على الملاحظة بشكل غير مباشر من خلال تحليل المعاني الواضحة للوثائق المتعلقة بموضوع البحث، والمنهج الاستنباطي الذي يقوم على دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ مدعمة بالأدلة الواضحة(٣).

الدراسات السابقة:

برامج التنمية وخططها التي وضعتها السلطة الوطنية لفلسطينية كثيرة قياساً بعمرها الزمني، إلا أن الدراسات والتقارير الفلسطينية التي تناولت هذه الخطط والبرامج بالدراسة والتحليل من زاوية الإعلام التنموي قليلة جداً، وذلك لأسباب وعوامل مختلفة، وأهم الدراسات في مجال التنمية ما يأتي:

أولاً: دراسات حول التنمية:

- **السمهوري، محمد، ٢٠٠١م.**

سعت هذه الدراسة إلى محاولة تحليل الآلية والمنهجية التي اتبعت، وتحليل المناخ العام والظروف التي وُضعت فيها الخطط والبرامج التنموية والاستثمارية في فلسطين وأعدت. وقد توصل الباحث إلى أربعة شروط لإحداث التغيير المطلوب في الاقتصاد والمجتمع الفلسطيني، وهي: أن تتعدى الخطط والبرامج كونها طريقة ميكانيكية لحصر الموارد المتاحة وتوزيعها على القطاعات المختلفة، وأن توفر الخطط والبرامج الآلية للاستغلال الأمثل للموارد المتاحة، وألا يقتصر العمل على الفترة الزمنية المحددة بالخطة أو البرنامج، وأن تكون جزءاً من خطة أو برنامج تنموي شامل طويل الأجل وذي أبعاد إستراتيجية، وأن يتم تبني الخطط والبرامج من الجميع، وأن يتم الاقتناع أنها أدوات حقيقية للتغيير والبناء.

- **لبد، عماد، ٢٠٠٣م.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة المساعدات الدولية المقدمة من الدول المانحة للسلطة الفلسطينية وأهدافها، وأثرها على الاقتصاد الفلسطيني بصورة عامة، وعلى تطورات الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، والتعرف إلى مدى قدرة السلطة الفلسطينية للتغلب على المعوقات والصعوبات التي تحول دون الاستغلال الأمثل للمساعدات الدولية. وأظهرت الدراسة أن المساعدات الدولية المقدمة عبر السلطة الفلسطينية لم تحقق الأهداف المرجوة منها، وأن الاعتماد على المساعدات الدولية أصبح يمثل عبئاً على الجانب الفلسطيني، وخاصة في قدرته على تحقيق استقلاله الاقتصادي والسياسي. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على التقويم الشامل للتجربة الفلسطينية في استغلال المساعدات الدولية المقدمة لها.

- **جامعة بير زيت – برنامج دراسات التنمية، ٢٠٠٤م.**

سعى البرنامج إلى بلورة مفاهيم وأطر تنموية تتلاءم واحتياجات المجتمع الفلسطيني المتجددة، والى نشر الوعي حول التنمية. وأهم إصدارات البرنامج تقرير التنمية البشرية، و هو تقرير سنوي صدر منه حتى الآن أربعة أعداد، وكان آخرها تقرير التنمية البشرية، فلسطين ٢٠٠٤ م. وأهم الأهداف الخاصة بالتقرير الأخير هي تقديم وجهة نظر موضوعية فلسطينية حول التمكين كأساس لتحقيق التنمية والاستقلال، ومعتمداً في ذلك على تقويم التجارب التراكمية في المجتمع الفلسطيني، والتأسيس لعلاقة عضوية تربط بين مهمّات التحرير الوطني والبناء المؤسسي التنموي، وإبراز المبادرات التنموية الفلسطينية من خلال عرض عدد منها، وتقديم العديد من التوصيات كتوجهات عامة يمكن أن يستفيد منها المعنيون.

■ **طبارة، رياض، ١٩٨٩.**

هدفت هذه الدراسة إلى استعراض الأوضاع السكانية بإيجاز في العالم العربي، وتناولت بعض القضايا الرئيسة، ثم اقتراح الإجراءات التي يمكن أن يتخذها صانع القرار لإضفاء مزيد من الرشد والعقلانية في عملية التنمية في المنطقة العربية، ومن نتائج الدراسة: أن مجال السكان واسع ومعقد وكثيراً ما يجري الخلط بينه وبين تنظيم الأسرة، وأن تنظيم الأسرة ليس الحد من سياسة الخصوبة، بل هو حق يجب أن يكون مكفولاً بغض النظر عن أهداف الخصوبة، بمعنى يجب مساعدة الأزواج في حالة زيادة الخصوبة أو العقم، وأنه لا بد من استحداث طرق علمية جيدة تسمح بتحليل الأوضاع السكانية تحليلاً سليماً بالاعتماد على البحث العلمي.

■ **البنك الدولي، ٢٠٠٣.**

تدور هذه الدراسة حول النمو في الدخل والإنتاجية الذي تحتاج إليه البلاد النامية للتخلص من الفقر بصورة مستدامة من الناحية البيئية والاجتماعية، والتحدي الرئيس للتنمية هو توفير العمل المنتج والتوعية للحياة الأفضل. واستعرضت الدراسة خريطة مسار التنمية في العالم عام ٢٠٠٣، فتحدثت عن الإنجازات والتحديات، ثم نوعية المؤسسات الواجب توافرها من أجل التنمية المستدامة، ثم الحصول على الأفضل من المعرفة، وعن المشكلات العالمية والهموم المحلية.

ثانياً: دراسات حول دور الإعلام في التنمية:

■ **الشناوي، فرج، ١٩٩٠.**

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور للتعاون بين الجماعات الإنسانية لتحقيق التنمية، ودور الإعلام في مجال التنمية، مستعرضة الإعلام التعاوني والمشكلات التي تواجه الإعلام الرسمي في مجال الإعلام التنموي والتعاوني، ثم استعرض الباحث الآفاق والدور المنشود للإعلام التعاوني في مصر، داعياً إلى نشر مجموعة من القيم التربوية والأخلاقية والاقتصادية والاجتماعية بغرض خلق روح المشاركة.

■ Tobing - sumita، ١٩٩١.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى وجود علاقة بين البرامج المذاعة وقضايا التنمية في المجتمع الأندونيسي، وهي دراسة تحليلية لمضمون البرامج التلفازية لمدة أسبوعين في تلفاز(TVRT) ومن نتائج الدراسة أن الموضوعات المثارة في البرامج ليس لها علاقة بالتنمية، لإن معظمها مشغول بالحكومة، وتصريحات أعضاء الحكومة الاندونيسية. كما أبرزت الدراسة نتيجة مهمة وهي سيطرة الحكوميين على الأخبار التنموية وغير التنموية.

- **سليمان، صابر، ١٩٩٣.**

هدفت هذه الدراسة الى التعرف إلى دور التمثيلية الإذاعية في معالجة مشكلات المجتمع، حيث قام الباحث بتحليل المضمون الدرامي في إذاعة القاهرة، وأفادت نتائج الدراسة أن التمثيلية الإذاعية أداة فعالة تؤثر في عمليات التغيير، وأنها وسيلة قوية في خلق الاتجاهات، كما أن التمثيلية الإذاعية وسيلة مثالية للوصول إلى قلوب المستمعين وعقولهم بما يسهل من عمليات التغيير.

- **الجندي، ابتسام، ١٩٩٦.**

تناولت الدراسة دور البرامج التلفازية في إمداد المرأة الريفية بالمعلومات الصحية، وهي دراسة تجريبية استخدم فيها أسلوب مجموعات النقاش المركزة Focus Group Discussion، ومن نتائج الدراسة: أنه كلما ركزت الحلقات على موضوعات تشبع اهتمامات المرأة الريفية، كلما زاد الاهتمام أو الانتباه، وأن عدم الاهتمام بالرسالة الإعلامية يؤدي إلى عدم الاقتناع بها، وأن الفئات الأقل تعلماً هي الأكثر اكتساباً للمعلومات العامة والتفصيلية، وأن البرامج الصحية استطاعت أن تمد المرأة الريفية بالمعلومات الصحية، وأن اكتساب المعرفة يزداد لدى المرأة الأمية مع الموضوعات التي تشبع احتياجاتها.

- **مكي، حسن، ١٩٩٧.**

طُبقت هذه الدراسة على عينة من(١٠٠) مفردة، ومن نتائج الدراسة: أن(٦٣٪) من العينة يقبلون على مشاهدة التليفزيون بتفوق على الإذاعة، و(٥٠٪) يشاهدون البرامج الصحية، و(٥٩٪) يقبلون على قراءة المواد الصحية في صحف الكويت، وأن استخدام التلفاز للمعلومات الصحية لا يختلف باختلاف السن أو الجنس أو المستوى التعليمي.

- Moemeka Andrew Azultage، ١٩٩٧.

أجريت هذه الدراسة بالتطبيق على راديو(o. y. o) المحلي في نيجيريا، وطبقت على عينة من(٣٩٥) مفردة من القرى النيجيرية، وأفادت الدراسة أن المجتمع الريفي يشارك في أنشطة المذياع الموجهة للمستمعين لتحسين العناية الصحية بهم، وأن هذه المشاركة من الجمهور في برامج التوعية الصحية ساعدت في قبول توصيات البرامج ونتائجها، مما جعل المجتمع الريفي يدعم هذا النوع من البرامج.

- **سنو، مي، ١٩٩٧.**

طبقت هذه الدراسة على مشاهدي التلفاز في بيروت، حيث أشار(٧٣٪) من المشاهدين إلى أن التلفاز ينمي المعلومات السياسية والتاريخية و الجغرافية، وأنه وسيلة مثالية لتعليم العديد من المهارات، وأن استعماله في تكامله مع الوسائل الاتصالية الأخرى ومع الاتصال الشخصي المباشر هو الذي يكفل النجاح في التنمية.

- **المرسي، محمد**، ١٩٩٨.

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الإذاعات الإقليمية في معالجة قضايا البيئة، وهي دراسة تحليلية على إذاعة القاهرة الكبرى، من خلال تحليل مضمون البرامج البيئية المذاعة على موجات هذه الإذاعة، وقد أشارت الدراسة إلى أن هناك(٣١) برنامجاً تناولت قضايا البيئة بإجمال زمني ٦٣٠ دقيقة. وقد تناولت مشكلات تلوث الغذاء بنسبة(١٤٪)، وملوثات الهواء بنسبة(١٣٪)، والتربة(١٠٪)، والتلوث البيئي(٩٪).

- **مهنا، فريال**، ١٩٩٨م.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المذياع في تنمية المجتمع المحلي في سوريا، وهي دراسة ميدانية، وأشارت النتائج إلى ضعف نسبة الاستماع إلى المذياع بصفة دائمة في الريف بنسبة(١٦,٧٪)، ودائماً(١٤٪)، بينما هناك ارتفاع في معدل الاستماع لإذاعة مونت كارلو بنسبة(٥٥,٥٪) في الحضر، و(٤٦٪) في الريف. وهناك نتيجة بالغة الخطورة أن(٨٥,٥٪) من الأميين لا يستمعون للمذياع. واختتمت الباحثة بحقيقة مؤلمة أن البرامج في الإذاعة السورية لا تخضع لأي خطط تنموية، وليست معدة لتحقيق أية أهداف تنموية.

- **مهنا، فريال**، ١٩٩٨.

طبقت الدراسة على(١٥٠٢) مفردة من سن(١٥–٤٩ سنة)، ومن نتائج الدراسة أن(٢١٪) من الجمهور يفضل مشاهدة البرامج الصحية من عينة الريف، وأن(٩٪) من الإناث يشاهدون البرامج التنموية، وتشير الدراسة إلى أن قضايا التنمية الاجتماعية غير مطروحة تماماً على بساط البحث في التلفاز السوري، وأن البرامج الترفيهية لا تتناول مسائل تنموية.

- Rodriguez. L، ١٩٩٨.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور الدراما في الإذاعات المحلية باعتبارها شكلاً إذاعياً يساعد في توصيل المعلومات للمكسيكيين. وقد استخدمت الدراسة أداة الاستبانة لمعرفة المعلومات والقضايا المتعددة التي استطاعت الدراما الإذاعية التعبير عنها، ومعرفة قدرة الدراما الإذاعية على تغيير الأفكار والآراء عن الفلاحين في المكسيك.

- Henrikas Yushkiavitshus، ١٩٩٨.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى فهم الفلبينيين لبرنامج الإصلاح الزراعي الذي تنفذه الدولة في الفلبين، ليدركوا أهمية الإصلاح الزراعي في الارتفاع بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي. وقد أجريت الدراسة على ٢٥٠ فلبيني. وأشارت نتائج الدراسة

إلى أن جماهير الريف لا يمكن أن يتغيروا من الناحية المعرفية بشكل مستقل، إلا إذا أخذنا في الحسبان عوامل عدة أخرى كالتعليم والحالة الاجتماعية والاقتصادية. وأشارت الدراسة إلى نتيجة مهمة مؤداها أن الأكثر تعلماً أكثر تعرضاً للمذياع، وأكثر فهماً لبرنامج الإصلاح الزراعي.

- **علي، حسن، ٢٠٠٠.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى استخدام الراديو والتلفاز في التنمية الزراعية والصحة والبيئة والتنمية السياسية والتعليم. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: الاهتمام بمشكلات المجتمع المحلي ومخاطبته بلغة يفهمها، والى مدى أهمية تشجيع الثقافة المحلية وصنع نجوم محليين، وأهمية تخفيف سيطرة الحكومة على البرامج وزيادة مساحة الحرية.

- **مظهر بشار، ٢٠٠٣.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الدور الذي يقوم به التلفاز اليمني في نشر المعرفة الصحية، واستخدم الباحث منهج المسح بالتطبيق على عينة قوامها(٤٥٠) مفردة، استعان بأداة استمارة وتحليل المضمون للبرامج الصحية في التلفاز اليمني، ومن أهم النتائج: ارتفاع معدل مشاهدة التليفزيون اليمني بنسبة(٩٣,٣٪)، واحتلال البرامج الصحية الترتيب الرابع في حرص الجمهور على مشاهدتها.

مناقشة الدراسات السابقة.

من خلال الدراسات التي عرضناها نجد أنها قد ركزت على موضوع التنمية من زوايا عدة مختلفة:

- بلورة مفاهيم وأطر تنموية تتلاءم واحتياجات مجتمع الدراسة.
- نشر الوعي حول التنمية في سبيل تعزيز قدرة الأفراد والمؤسسات على المساهمة الفعالة في العملية التنموية.
- أبرزت أهمية وسائل الإعلام في عملية التنمية الصحية والزراعية و التعليمية وغيرها.

أن الدراسات المتعلقة بدور الإعلام في مجال التنمية في فلسطين غير متوافرة، لهذا تعد هذه الدراسة الأولى في هذا المجال.

استفاد الباحثان من الدارسات السابقة في مناقشة مشكلة التنمية في فلسطين، وكيف يمكن استخدام الإعلام الفلسطيني للقيام بواجباته في تفعيل هذا الدور.

المبحث الثاني: الإطار النظري للدراسة

الإعلام والتنمية.

أولاً: الإعلام التنموي.

يعد الإعلام التنموي في عصرنا الراهن فرعا أساسياً ومهماً من فروع النشاط الإعلامي، وتكمن أهميته في إحداث التحول الاجتماعي والتغيير والتطوير والتحديث، وفي الحالة الفلسطينية تكمن أهمية الإعلام التنموي في دراسة الدور الذي يمكن أن تقوم به وسائل الإعلام الفلسطينية من تحويل المجتمع الفلسطيني من مجتمع استهلاكي متخلف إلى مجتمع متقدم، قادر على الاعتماد على نفسه[٤].

وبشكل عام فإن الإعلام التنموي الفعال يعني وضع النشاطات المختلفة التي تضطلع بها وسائل الإعلام في مجتمع ما في سبيل خدمة قضايا المجتمع وأهدافه العامة.[٥] وبمعنى آخر هو العملية التي يمكن بوساطتها التحكم بأجهزة الإعلام ووسائل الاتصال الجماهيري داخل المجتمع وتوجيهها بالشكل المطلوب الذي يتفق مع أهداف العملية التنموية ومصلحة المجتمع العليا. ولهذا يمتاز الإعلام التنموي بالخصائص الآتية.[٦]

١. نشاط إعلامي هادف يسعى بالدرجة الأولى إلي تحقيق أهداف وغايات اجتماعية مستوحاة من حاجات المجتمع الأساسية ومصالحه الجوهرية.
٢. إعلام يرتبط بخطط التنمية ويدعم نجاح هذه الخطط.
٣. واقعي الأسلوب والطرح، ويستند على حجج وبراهين منطقية في إقناع الناس كي يحظى بالقبول والاستحسان.
٤. إعلام شامل ومتكامل، متعدد الأبعاد يشمل البعد الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والتربوي والمالي والإداري.

ويجب أن ندرك أن مسارات التنمية في عالمنا العربي مختلفة ومتنوعة، وليست بالضرورة أن تتم طبقاً للنموذج الغربي الذي يبهر المختصصين في الدول النامية، ويجعل كثيراً منهم يسعون لتطبيقه في بلادهم. وقد شهدت العلوم الاجتماعية والاتصال الجماهيري اهتماماً مكثفاً بدور وسائل الاتصال في التنمية. ففي دراسة(Lerner) يفترض وجود علاقة بين وسائل الاتصال الجماهيري في المجتمع، أي أن التنمية لا تتحقق إلا بزيادة اتساع المدنية وانتشار التعليم، مما يؤدي إلى زيادة استخدام وسائل الإعلام، وبالتالي تزداد المشاركة المجتمعية والسياسية للمواطنين.(٧). كذلك فان أجهزة الاتصال مطالبة بان تمارس أدواراً عديدة لتحقيق وظائفها بمختلف أنواعها، وبما يحقق التنمية المطلوبة[٨].

ففي تقرير لوكالة التنمية الأمريكية حول دور وسائل الاتصال في عملية التنمية، أن المذياع المحلي مهم في عملية التنمية، فقد ثبتت فعاليته في المكسيك في التعليم البيئي والاتصال الريفي. وثبت كذلك نجاحه في التدريب المهني في هندوراس، وفي بوليفيا حيث استخدم في تعليم الأمور الصحية في المدارس الابتدائية[٩]. فان كان هذا هو الدور المنوط بالإذاعة، فكيف يكون دور كل من الفضائيات والصحافة الالكترونية وغيرها؟. ومن هنا يمكن القول: إن الإعلام التنموي المتخصص والفعال عنصر ضروري وأساسي في تطوير المجتمع وتنميته، وتحديدا في ظل مفهوم التنمية الشاملة، فالإعلام التنموي هو عين الحقيقة التي يجب أن يرى فيها المواطنون ما يحدث من حولهم، ويؤثر على مصيرهم، وحتى لا تتحول ثروات الأمة والمواطنين أنفسهم إلى سلع يُتاجر بها.

وعليه فان فعالية الإعلام تقاس بمدى قدرته على الوصول بالمواطنين إلى درجة من المعرفة والقدرة على إدراك الإجابة على مجموعة من الأسئلة، وأهمها[١٠]:

١. ماذا تعني الحقوق الدستورية، وخاصة الاقتصادية والاجتماعية منها؟
٢. ما علاقة التنمية بالحكم الرشيد ؟
٣. ماذا تعني الموازنة العامة ؟
٤. ماذا تعني خطط التنمية وبرامجها ؟
٥. ما طبيعة الاتفاقيات الاقتصادية والتجارية؟ وما الآثار المترتبة عليها؟
٦. ما طبيعة دور مؤسسات المجتمع المدني، والأحزاب السياسية في عملية التنمية الشاملة؟
٧. ماذا تعني العدالة الاقتصادية والاجتماعية ؟
٨. ماذا يعني وجود أو عدم وجود النزاهة والشفافية في المجتمع؟
٩. ما دور المواطن في تجسيد مفاهيم التنمية على أرض الواقع؟
١٠. كيف يمكن ترسيخ ثقافة التنمية كسلوك نمارسه في حياتنا العامة والخاصة؟

ثانياً: المهمَّات والمتطلبات الأساسية لنجاح الإعلام التنموي.

في السطور الآتية توضيح لأهم المهمات و المتطلبات لنجاح الإعلام التنموي[١١].

- توفير المعلومات للسكان عن التنمية وشروط نجاحها وكيفية إنفاق المال العام وشرح القوانين وتبسيط الإجراءات، وذلك بتنشيط الحوار وتوسيعه وإتاحة الفرص أمام الناس للتعبير عن آرائهم وأفكارهم حول مشاريع الحكومة، والاستماع لأقوالهم والأخذ بالأقوال والآراء الجادة منها.

- اختيار المعلومات بشكل دقيق وجذاب واستخدام أساليب مشوقة من اجل جذب كل شرائح المجتمع للتفاعل مع الوسائل الإعلامية في تحقيق الأهداف التنموية المنوطة بها.
- تعليم الناس المهارات والأساليب اللازمة التي تتطلبها عملية التحديث والتطوير، لاسيما الجرأة وانتقاد الخطأ، وانتقاد المسؤول الذي يخطئ وعدم الخوف من المدير أو الوزير، لأن كل هؤلاء يخضعون للمساءلة. حيث تعدُّ وسائل الإعلام أهم سلاح في مساءلة الخارجين عن القانون والنظام، وذلك من خلال نشر أعمالهم وأفعالهم المخالفة للنظام العام.
- توفير وسائل الإعلام والاتصال المتطورة، فمن خلال هذه الوسائل يمكن تعريف الناس بحقيقة مشكلاتهم ونقل أفكارهم لتحقيق التطوير المنشود.
- توزيع وسائل الإعلام المتعلقة بالتنمية بشكل جغرافي يتناسب مع مساحة البلد بحيث تشمل كل المناطق والنواحي، وحتى القرى ذات الكثافة السكانية العالية.
- تأمين الكادر الإعلامي المتخصص من خلال الاعتماد على خريجي كليات الإعلام والصحافة وتقنيي الصناعة الإعلامية وتوفير الكادر اللازم لإعداد البرامج الإعلامية التنموية.
- توسيع الآفاق الفكرية عند الناس من خلال منظور جديد يتطلب منهم اعتماد وسائل جديدة أكثر عصرية، واعتماد أنماط سلوكية وأساليب عمل أكثر تطوراً، وإشعارهم بأن التحديث والتطوير، وما يتضمنه من أهداف ومبادئ هو الكفيل بتلبية حاجاتهم.

المبحث الثالث: التنمية والمجتمع الفلسطيني.

أولاً: أهم التطورات الاقتصادية في الأراضي الفلسطينية.

من خلال القراءة والتحليل لأهم مؤشرات التنمية الاقتصادية في الأراضي الفلسطينية، نلاحظ وبصورة عامة استمرار التدهور للأوضاع الاقتصادية والمالية والاجتماعية نتيجة تداخل العديد من العوامل المختلفة، وفي مقدمتها سياسات الاحتلال الإسرائيلي تجاه الاقتصاد الفلسطيني والحصار المفروض على الأراضي الفلسطينية من طرف إسرائيل والمجتمع الدولي، إضافة لتداعيات الخلافات الفلسطينية الداخلية، وما نتج عنها من أحداث يونيو ٢٠٠٦م.

و لأجل إعطاء صورة انتقائية لأهم المؤشرات الرئيسة وذات العلاقة، وبالاعتماد على

بيانات وزارة المالية الفلسطينية والجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، وأهمها نوضحه فيما يأتي[١٢]:

- شهد العامان(٢٠٠١، ٢٠٠٢ م) تراجعاً كبيراً في النشاط الاقتصادي نتيجة ممارسات الاحتلال الإسرائيلي، وتوقف هذا التراجع بعض الشيء في نهاية العام ٢٠٠٣م. وسجل العام ٢٠٠٥م معدلاً موجباً للنمو حيث كان من المتوقع استمرار هذا النمو للعام ٢٠٠٦م.
- شهد العام ٢٠٠٦م تراجعاً حاداً نتيجة لتوقف إسرائيل عن تحويل الإيرادات الضريبية والجمركية التي تحصلها نيابة عن السلطة الوطنية الفلسطينية، إضافة لاستمرار مقاطعة المجتمع الدولي لها، وامتناع البنوك عن تحويل الأموال إلى مناطق السلطة الفلسطينية، وبخاصة المساعدات الخارجية، مما أدى إلى انخفاض نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي بمقدار(٩,٧٪)، عما كان عليه في العام ٢٠٠٥م، وبنسبة(٧٠,٨٪) عما كان عليه في العام ١٩٩٩م.[١٣]
- تراجعت مساهمة القطاعات الإنتاجية كالصناعة والزراعة والإنشاءات في الناتج المحلي الإجمالي، وبالمقابل ازدادت مساهمة القطاعات المختصة بالخدمات وتحديدا المتعلقة بالإدارة العامة والأمن والتجارة.
- زادت معدلات البطالة في الأراضي الفلسطينية بصورة حادة، موازنة بما كانت عليه عام ١٩٩٩م، حيث نجد أن معدل البطالة قد وصل عام ٢٠٠٦م إلى نسبة(٢٣,٦٪)، موازنة بنسبة(١١,٨٪) للعام ١٩٩٩م، وزاد العام ٢٠٠٨ إلى نحو(٦٥٪).[١٤]
- زادت معدلات الفقر في الأراضي الفلسطينية وخاصة في قطاع غزة وجنوب الضفة الغربية، حيث بلغ معدل الفقر في الأراضي الفلسطينية للعام ٢٠٠٧م نحو(٧٠٪) موازنة بنسبة(٢١٪) للعام ١٩٩٩م.[١٥]
- ارتفعت أسعار السلع والخدمات بصورة حادة نتيجة مجموعة من العوامل المختلفة، مما أثر على مستوى المعيشة للسكان في الأراضي الفلسطينية، وزاد من معاناة محدودي الدخل والعاطلين عن العمل.
- زادت حدة النفقات العامة بصورة كبيرة موازنة بالإيرادات نتيجة لتوقف إسرائيل عن تحويلات الضرائب الفلسطينية، ووقف المساعدات الخارجية، وضعف تحصيل الإيرادات المحلية، مما أوجد عجزاً متراكماً ومتزايداً لدى السلطة الفلسطينية.

الجدول(١)

أهم المؤشرات الاقتصادية الرئيسة في الأراضي الفلسطينية(١٩٩٩ – ٢٠٠٦ م)

ČĚĚĚ	čċċč	čċċĎ	čċċď	čċċĐ	čċċđ	ÀĬůţā
ďĐČČ,Ē	ĎēĎē,Ě	ďČđĐ,Ď	ďčďĒ,Ē	ďďďč,Ē	ďČĐċ,đ	ƱŸĦţā ǰǩÀÀöā ɉʑĒŸŋ)ƃÀPqā (øɼşấ
Čđčċ,Ď	ČČĚČ,Ď	ČčĒč,Ď	Ččďđ,č	Ččđď,č	ČČďČ,ď	ȸŋ ấÀÀöā ÆĒÔφ ƱŸĦţā ǰǩÀÀöā ($)ƃÀPqā
ď,Ď	(ē,Đ)	đ,ē	(č,Č)	Č,ď	(Ě,Ē)	ÆĒÔφ ʑʃ ȯÆĦŋ (ĕ)ấÀÀöā
ČČ,ē	ĎČ,ē	čĐ,ē	čđ,ē	čĎ,Đ	čĎ,đ	(ĕ)ǦöÀÛǦöā ȯÆĦŋ
Đ,Đď	Đ,Ē	ď,ď	Ď	Ď,ďĒČ	Ď,Ēđ	(ĕ)ȴÁȒφöā ȯÆĦŋ
čČ	đċ	Ēč	đČ	đĐ	Ēċ	(ĕ)ÀÔÀöā ǦǦÊφ
Ěċč,č	ĎĎĐ,Ďď	Ēďē,đĚ	Ěďē,ċ	Ččċē,Đē	ĎĐč,Ďď	ğāāāÀΛqā (øɼşấ ɉʑĒŸŋ)ǦŋÀĦöā
ČČĚď,ĎĎ	ČčďĚ,Đ	ČĐČĎ,ċ	ČĒđď,čČ	Čďčď,Ē	ČĒčĒ,ĐĒ	ğÀÔÀÀöā (øɼşấ ɉʑĒŸŋ)ǦŋÀĦöā
(čĚĎ,Čč)	(ĚČď,đČ)	(đĐ,ĎČ)	(ēČĒ,čČ)	(ĒČđ,Čč)	(ČĎĒĐ,čČ)	ÂǅĦö / ȐǝÀÀöā

*øÆÔţā: ǦÛŸÊöā ÛǦÆÆÛÊŸÀöā ğøāāş ÛǦĒöÀţā ǦφāāƺţāĢ ǦŋÀĦöā ÿÀĦŸö ÿčċċĐ. www.mof.gov.ps

الجدول(٢)

نسبة مساهمة القطاعات الاقتصادية الرئيسة في الناتج المحلي الإجمالي(١٩٩٩ – ٢٠٠٦ م)

ČĚĚĚ	čċċč	čċċĎ	čċċď	čċċĐ	čċċđ	ÀĬůţā
Čċ,ď	Ě,Ě	Čċ,Č	Ē,Đ	Ē	ē	ɃÀĦǦöā ÆĒÔöāş Ǧʒāøöā
Čď,Đ	Čď,Đ	ČĐ,č	ČČ,ē	Čč,Ē	Čč,ē	ȸÆĦφöāş ǦʒÀÀÔöā
ČĎ,Ē	č,Ď	Ď,Đ	č,ď	č,Ē	č,Đ	ğāöÀÎφqā

Ě,č	ē,ď	ē,Đ	Ě,Č	Čċ,Ě	ČČ	ǦəÂDzǪǒäş ǦŸŧƨä ǥǿÅθ
ČČ,č	Čċ,ď	Čċ,Đ	Ě,Č	Ě,Ě	Đ,Č	ȸÂÂǪǒäş ǑǑÅǒä ǧŸǒäźţäş
ď,Đ	ď,č	ď	Ď,ď	Ď,ē	Ď,Ē	ǦƎǒÅţä ǦüÅëźǒä
čĐ,Ď	čď,ē	čď,đ	čĎ,ď	čč,ē	ČĚ,Đ	ǧÅŋÆʅä
ČĒ,ē	ČĒ,Ě	ČĒ,Ď	ČĐ,Đ	ČĎ,đ	ČČ	ȸŋǰäş ǦŋÅȞǒä ǥǿäåqä
ċ,č	ċ,č	ċ,č	ċ,č	ċ,č	ċ,č	ǦǒƖʋţä ǧÅŋÆʅä
/	/	/	č	Ď,Ē	Ď,Đ	ȳÅȞǒä ţÅÛǑǒä ǧÅõÅĩ
Čċċ	Čċċ	Čċċ	Čċċ	Čċċ	Čċċ	(ě)ƃÅPqä ɄŸĦʋţä ǰķÅǒä
ďČĐċ,đ	ďďďč,Ē	ďčďĒ,Ē	ďČđĐ,Ď	ĎēĎē,Ě	ďĐČČ,Ē	ɄŸĦʋţä ǰķÅǒä (ǿɼşå ʝźĒŸŋ)ƃÅPqä

www.mof.gov.ps .ȳčċċĐ ȳÅȞŸǒ ǦŋÅȞǒä Ǧǫàäźţä ÛǦƎǒÅţä ǥǿäàş ÛǦƎÆÛÊŸÅǒä ǦÛŸÊǒä - :ǿÆÔţä*
¡(Ě)ʅçǿ åÆȞǒä ÛɄʒÅŧǪDZɼäş ƁåÅÔǪçɼä ÆçäÀţä Û(âÅŋ)ƗƎÛÊŸÅǒä ǦÀåÅÔǪçɼä ǧÅèÅƎÊǒä ǫÅɯÛ ÆɅȞŋ*
ȳčċċĒäźǪ

ثانياً: الاحتلال الإسرائيلي واستلاب التنمية الفلسطينية.

تعد مراحل تطور المجتمع الفلسطيني تحت الاحتلال الإسرائيلي مدخلاً مهماً لفهم تجربة التنمية في فلسطين، وهي تجربة فريدة في فكرها ومضمونها وأهدافها. ففي بداية الثمانينيات ظهر شعار «التنمية من أجل الصمود»، وعقدت تحت هذا الشعار مؤتمرات عدة شاركت فيها معظم المؤسسات الفلسطينية، وكان أهم هذه المؤتمرات الذي عقد في عمان العام ١٩٨٦ م حول تمويل الخطط التنموية من الخارج ومناقشة مصادره[١٦].

وفي إطار التحديات أدَّت المبادرات الذاتية دوراً مهماً في بناء المؤسسات الوطنية، وفي التخفيف من نتائج الانتقال القسري والسريع للوضع الذي ساد في فلسطين بعد حرب ١٩٦٧م، حيث عملت المؤسسات التنموية على إعادة ربط المجتمع الفلسطيني جغرافياً وتوسيع طاقاته السوقية المحلية والخارجية. واستفادت تجربة التنمية الفلسطينية، من دعم المبادرات الخارجية التي مثلتها الأقطار العربية والمنظمات العربية والإسلامية، مثل الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، وبنك التنمية الإسلامي ومنظمة المؤتمر الإسلامي وغيرهم، وكذلك نشاط المؤسسات الدولية وخاصة الأمم المتحدة والمجموعة الأوروبية.[١٧].

وقد وفرت المبادرات التنموية الخارجية عبر نشاطاتها المتعددة تدريباً وسيولة مالية للمجتمع الفلسطيني، استخدمت في تحسين أدائه العام، ولكن من الناحية العملية لم تؤد إلى تطور تنموي فلسطيني متكامل، وهذا أدى إلى تكييف أداء معظم المؤسسات الفلسطينية مع برامج الجهات المانحة والمتعددة، إضافة للمعوقات الناجمة عن ممارسات الاحتلال الإسرائيلي.

وفي ظل خصوصية الحالة الفلسطينية تميز المفهوم التنموي في فلسطين، ولفترة طويلة بأهمية توظيف التنمية كآلية من آليات تحصيل الحقوق الثابتة للشعب الفلسطيني، وفي مقدمتها حق تقرير المصير، واكتسبت المفاهيم التنموية في فلسطين بعداً سياسياً هدفت إلى وقف التدهور الناتج عن الاحتلال الإسرائيلي، ومقاومة آليات استلاب التنمية.

ومع بداية تسلم السلطة الفلسطينية زمام الأمور عام ١٩٩٤ م، تجدد المفهوم التنموي الفلسطيني، ليشمل أيضاً مهمة إعادة البناء، وتزامنت مع تلك المرحلة اجتهادات مختلفة حول المفهوم التنموي والآليات التنموية الأكثر ملاءمة لفلسطين، وأسبقية العمل السياسي على العمل التنموي، وتوزيع الأدوار بين القطاع العام والقطاع الخاص والمؤسسات الأهلية، وكذلك حول توسيع درجة المشاركة في إعداد القرار التنموي ومراقبة تنفيذه ومساءلة المكلفين به[١٨].

وواجهت عملية التنمية في فلسطين عمليات استلاب وتعطيل أثرت على جميع جوانبها، فلم يقتصر تأثير الاحتلال على تشويه العملية التنموية، بل على وقفها كاملاً، وعلى تعطيل قدرات المجتمع عن القيام بها، أو العمل على توظيفها لخدمة مصالح القوى الفاعلة، أو التي تقف وراء عملية الاستلاب.

ثالثاً: المبادرات التنموية في ظل السلطة الوطنية الفلسطينية.

على الرغم من الظروف والتحديات التي مرت بها السلطة الفلسطينية منذ قدومها وحتى تاريخه، فقد وضعت العديد من الخطط والدراسات التنموية. وقد بدأت عملية التخطيط بالتطور تدريجياً من أول وثيقة إستراتيجية تنموية في فلسطين عام ١٩٩٦م، تلاها البرنامج الاستثماري الفلسطيني عام ١٩٩٧م، والذي تبلور عنه إصدار أول خطة تنموية فلسطينية ثلاثية(١٩٩٨ م – ٢٠٠٠م) حيث حَددت بوساطتها أهداف التنمية الوطنية الشاملة واستراتيجياتها على المستوي الوطني.[١٩]

وقد واجهت الخطة الثلاثية العديد من المعوقات في تنفيذها، ولعل أهمها كان عدم التزام الدول المانحة بتعهداتها، نتيجة ممارسات الاحتلال الإسرائيلي، و هذا ما أدى إلى إعداد خطة التنمية الفلسطينية الخماسية(١٩٩٩م–٢٠٠٣ م)، وهي خطة متدحرجة "Rolling Plan" رافقتها خطة عمل سنوية(٢٠٠٠م– ٢٠٠١م) تضمنت الأولويات

الوطنية السنوية، وأهم البرامج والمشاريع القابلة والجاهزة للتنفيذ[٢٠]

ومع بدء الهجمة الإسرائيلية في ٢٩-٩-٢٠٠٠م، وما ترتب عليها من تطورات سلبية أدت إلى تغيير أولويات التخطيط، بدأ العمل على إعداد خطة الإغاثة والطوارئ عام ٢٠٠٠ م، التي تضمنت الاحتياجات الآنية الطارئة. ومن ثم خطة الإغاثة والإنقاذ للعام ٢٠٠١ م، التي اشتملت في معظمها على برامج خلق فرص عمل.[٢١].

ومع ازدياد الهجمة الإسرائيلية وإعادة الاحتلال لمعظم مناطق السلطة الفلسطينية أصبح من الضروري وضع أولويات جغرافية وقطاعية تتمشى مع الاحتياجات الطارئة والأساسية، وخاصة برامج خلق فرص عمل، وخطة الطوارئ والاستثمار العام(٢٠٠٣م -٢٠٠٤م) التي تضمنت الاحتياجات الطارئة للشعب الفلسطيني لمدة عام واحد.[٢٢].

وهدفت هذه الخطة في الأساس إلى وقف التردي الحاصل في الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للشعب الفلسطيني، والحفاظ على الحد الأدنى من مقومات الحياة الأساسية، مع الأخذ بالاعتبار إعادة إعمار ما دمِّر من طرف قوات الاحتلال الإسرائيلي.

وفي ظل تشكيل حكومة السيد: محمود عباس عام ٢٠٠٣م أعد برنامج التدخل سريع الأثر(QIIP) وقدم للدول المانحة في اجتماع(LACC MEETING)، وكانت مدة هذا البرنامج ستة أشهر، وهي الفترة الممتدة من شهر يوليو إلى ديسمبر ٢٠٠٣ م، وقد هدف هذا البرنامج إلى تقديم المساعدات الإنسانية للفلسطينيين، وإنعاش الاقتصاد الفلسطيني وبخاصة في ظل استمرار التدهور الحاد في مختلف المؤشرات العامة.[٢٣]

وبعد ذلك قامت وزارة التخطيط بإعداد خطة التمويل متوسطة المدى ٢٠٠٤م، التي تعد استمراراً لبرنامج التدخل سريع الأثر، من حيث الأهداف والأولويات، حيث تضمنت تأمين المساعدات الإنسانية والاجتماعية وإعادة البناء وإصلاح البنية التحتية المدمرة، ودعم القطاع الخاص وموازنة السلطة الفلسطينية، و بلغ إجمالي السقف المالي لهذه الخطة ١,٢ مليار دولار أمريكي.

وفي ظل استمرار الوضع الإنساني المتردي وسياسات الاحتلال الإسرائيلي، وما نجم عنها من تدهور في الوضع الاقتصادي والاجتماعي، أصبح من غير الممكن التفكير في وضع خطط تنمية اقتصادية بصورة طبيعية. وعليه قامت السلطة الفلسطينية وبالتعاون مع ألاسكوا(اللجنة الاقتصادية الاجتماعية لغرب أسيا) بوضع استراتيجية تهدف إلى ربط الإغاثة بخطط التنمية من خلال خطة التنمية الفلسطينية متوسطة المدى(٢٠٠٥م – ٢٠٠٧ م)، التي حُدثت إلى خطة التنمية الفلسطينية متوسطة المدى(٢٠٠٦م – ٢٠٠٨ م).[٢٤]

ومع التطورات الفلسطينية الناجمة عن انتخابات المجلس التشريعي الفلسطيني الثاني، وتداعيات الخلافات الفلسطينية الداخلية في يونيو / حزيران ٢٠٠٧م أعدت خطة

التنمية الفلسطينية متوسطة المدى للأعوام(٢٠٠٨ – ٢٠١٠ م)، وخُصص منها نسبة(٧٠٪)، لتغطية أجور موظفي السلطة الفلسطينية ورواتبهم، أما النسبة المتبقية فخصصت لتمويل المشاريع التطويرية والإنمائية، وخاصة ما دَمرِّ من الاحتلال الإسرائيلي. وأهم الركائز التي قامت عليها هي: فرض النظام والقانون، و إجراء إصلاحات مالية وإدارية وبناء مؤسسات فعالة، وإزالة العراقيل والمعوقات الإسرائيلية، و استمرار تدفق الدعم والعون الدولي.[٢٥]

المبحث الرابع: الإعلام الفلسطيني.

أولاً: خصوصية الإعلام الفلسطيني.

يمتاز الإعلام الفلسطيني بخصوصيته التي فرضتها الظروف التي مر بها التاريخ النضالي الفلسطيني، حيث ارتبط العمل الإعلامي في فلسطين ارتباطاً وثيقاً بالعمل السياسي و النضالي، و تأثر بالواقع السياسي الذي عاشه الشعب الفلسطيني. ولهذا تعددت أنواع الصحف و المجلات في فلسطين، فقد انتشرت الصحف و المجلات السياسية و الأدبية والاقتصادية والاجتماعية و الفنية، وتلك التي تهدف إلى التسلية. أما على صعيد الإذاعة فقد كانت هناك إذاعتان الأولى «هنا القدس» التي انشئت عام ١٩٣٦، والثانية إذاعة «الشرق الأدنى» التي أنشئت في أوائل الأربعينات، إلا أن هاتين الإذاعتين توقفتا عن العمل في فلسطين بعد الاحتلال الإسرائيلي لفلسطين عام ١٩٤٨. و بعد عام ١٩٤٨م أنشىء عدد من الإذاعات باسم القضية الفلسطينية ضمن محطات إذاعية تابعة لعدد من الدول العربية، كانت غالبية برامجها تبث في إطار سياسي بحت.[٢٦]

وفيما يتعلق بالتلفاز، فلم يكن هناك أي محطة تلفازية فلسطينية. أما الإنتاج التلفازي والسينمائي، فقد كانت هناك العديد من الأعمال التلفازية والسينمائية التي أخذت طابعاً توثيقياً في أغلب الأحيان. و بعد توقيع اتفاق إعلان المبادئ ١٩٩٣م سُمح بموجبه للفلسطينيين بإقامة «سلطة للإذاعة و التلفزيون» التي سميت فيما بعد «هيئة الإذاعة و التلفزيون الفلسطينية»[٢٦]. وفي مرحلة ما بعد توقيع اتفاق أوسلو، و إقامة السلطة الفلسطينية التي قامت بإنشاء وزارة للإعلام، تطور الوضع الإعلامي في فلسطين تطوراً ملحوظاً، ولم يقتصر هذا التطور على الصحافة المكتوبة فحسب، بل في مجالي المرئي و المسموع على حد سواء. فقد أصدرت وزارة الإعلام في فلسطين، ومنذ تأسيس السلطة الفلسطينية، أكثر من ١٢٢ ترخيصاً(٨٠ لمجلات و٤٢ لصحف)، صدرت لأفراد و أحزاب ومؤسسات غير حكومية.(الخطيب، ٢٠٠١م).

و يوجد الآن في فلسطين نحو(٣١) محطة تلفزة محلية خاصة، و تلفزيون فلسطين

الحكومي، وقناة فلسطين الفضائية، إضافة إلى فضائية الأقصى التابعة لحركة حماس التي أنشئت عام ٢٠٠٦م، كذلك يوجد نحو ٥٠ إذاعة محلية خاصة تبث برامجها على موجات FM، إضافة إلى إذاعة "صوت فلسطين" البرنامج الأول الذي يبث برامجه من مدينة رام الله، و البرنامج الثاني الذي تُبث برامجه من مدينة غزة(بطراوي، ٢٠٠١ م).

ثانياً: محددات ومفردات الخطاب الإعلامي الفلسطيني.

كفل القانون الأساسي الفلسطيني حرية وسائل الإعلام، بما فيها الإعلام المرئي، حيث نصت المادة(٢٧) منه على الأتي:[٢٨].

١. تأسيس الصحف وسائر وسائل الإعلام حق للجميع يكفله هذا القانون، وتخضع مصادر تمويلها لرقابة القانون.
٢. حرية وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة وحرية الطباعة والنشر والتوزيع والبث، وحرية العاملين فيها، مكفولة وفقاً لهذا القانون الأساسي والقوانين ذات العلاقة.
٣. تحظر الرقابة على وسائل الإعلام، ولا يجوز إنذارها أو وقفها أو مصادرتها أو إلغاؤها أو فرض قيود عليها إلا وفقا للقانون وبموجب حكم قضائي.

وقامت وزارة الإعلام الفلسطينية بوضع محددات الخطاب الإعلامي الفلسطيني ومفرداته، للتعريف على حقيقة ما يدور على أرض الواقع من منظور فلسطيني بحت، وبالتالي ترسيخ مفاهيم ثقافية ومصطلحات إعلامية ومسميات لها دلالتها، وسنتطرق هنا فقط للمفاهيم والمصطلحات ذات الطابع التنموي المباشر، وأهمها:[٢٩].

- الاهتمام ببرامج الأطفال، مع التركيز على البعد الوطني، والابتعاد عن الصور والمشاهد والقصص العدوانية، و صياغة قصص إخبارية حول مجازر الأطفال.
- دعم وتشجيع ورعاية الإبداعات الفلسطينية الشابة في مختلف المجالات، وتعميم هذا الإبداع على كافة الصعد المحلية والعربية.
- تغطية أنشطة المؤسسات الحكومية وغير الحكومية المهمة والمفيدة، بهدف الرد على الأنشطة الثقافية والإعلامية الإسرائيلية وفضحها وتجريدها من مضمونها.
- تشجيع المواطنين على الاطلاع والقراءة من خلال تعريفهم بآخر الإصدارات في المجالات المختلفة، خاصة الإصدارات الفلسطينية.
- تعريف المواطنين بالمؤسسات الإعلامية المعادية، تاريخها وأهدافها و التعامل بحذر معهما.
- تعزيز دور الإعلام في حماية النهج والممارسة الديمقراطية، وتعزيز سيادة القانون، وحماية أمن الوطن والمواطن والحفاظ على الممتلكات، والتركيز على صمود شعبنا وبطولاته.

ثالثاً: متطلبات آنية لتحقيق خطة تنمية إعلامية في فلسطين.

من أجل تحقيق خطة تنمية إعلامية في فلسطين، وأجندة للعمل، وتحقيق دور نشط لوسائل الإعلام الفلسطينية للمشاركة في التنمية في فلسطين، لابد من تحقيق الآتي:

١. تحديد المعوقات لدى القائمين بالاتصال وتحديد الأدوار لكل شخص قائم بالاتصال وفق خطة اتصالية برامجية محكمة، ومن ثم تحديد الجمهور المستهدف من حيث مناطق توزيعه الجغرافي وتحليله، ومن ثم التعرف على الوقت المناسب لتحقيق أهداف الرسالة التنموية.
٢. تحديد الحجج والبراهين والأدلة الاتصالية والإقناعية بما يساعد على المشاركة المجتمعية في عملية التنمية.
٣. تحديد الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لإنتاج الرسائل الإعلامية التنموية.
٤. الاتفاق على تحديد الوسائل الاتصالية، بما يناسب القائمين بالاتصال، وبما يناسب الجمهور المستهدف، وبما يناسب المضمون الاتصالي من حيث المصداقية والدقة، والأخذ بالاعتبار الظروف المحيطة الداخلية منها والخارجية.
٥. تحديد حجم وطبيعة مصادر الثروة الموجودة في المجتمع الفلسطيني، والبيئة التنموية الممكن استخدامها، حتى يمكن معرفة حدود العمل الإعلامي.
٦. توفير المعلومات والإحصاءات التفصيلية لدى المخططين أمام الإعلاميين وغير الإعلاميين عن المناطق التي خُطط لتنميتها تنمية الشاملة، بما يساعد المخطط الإعلامي على إعطاء القدر المناسب من الاهتمام والمعالجة الإعلامية اللازمة.
٧. تحديد العادات والتقاليد التي تساهم في توجيه الرسالة الإعلامية اللازمة لعملية التنمية.
٨. تجهيز الخطط وتحديد التوقيت المناسب لتنفيذها، مع مراعاة أن تكون خاضعة لمبدأ المرونة، بما يتناسب مع الظروف والتغيرات المتلاحقة في الأراضي الفلسطينية.
٩. أن ترتبط خطط التنمية بخطة إعلامية ارتباطاً عضوياً، أي أن الخط الذي يوصلنا إلى شكل معين من أشكال التنمية، هو الخط نفسه الذي يقودنا إلى الخطة الإعلامية.

والنقاط الآتية إذا ما استخدمت جيداً، فإنها ستساعد على إيجاد تكامل بين خطة الإعلام والتنمية في فلسطين:

١. ضرورة أن تتسع وسائل الإعلام للتعبير الحقيقي والأحسن عن آراء الشعب الفلسطيني وفئاته، وأن تشجع الحوار البناء. فالحرية لا تتمثل فقط في عدم الرقابة والقيود على الصحف، بل تشمل عدم تدخل الحكومة فيما تنشره الصحف.

٢. إعادة النظر في القوانين والتشريعات المنظمة للعمل الإعلامي، بما يجعلها أكثر مرونة، وبما يشجع المنظمات الإنمائية والنقابات على التعبير بشكل جاد وبناء، وبما لا يجعل التشريعات والقوانين الإعلامية قيوداً تحد من حرية الفكر والتعبير.

٣. التطوير المستمر للعاملين في الإعلام، وذلك بالتدريب ومدهم بالإحصاءات والمعلومات، وإتاحة الفرصة الكافية أمامهم للتزود بالمعرفة، حتى يمكن نقلها إلى الجمهور.

٤. مساعدة أجهزة الإعلام بتطويرها وتدعيمها بالتكنولوجيا، ومع ضرورة قيام صناعة متقدمة للاتصال الجماهيري وخفض الرسوم على وارداتها من وسائل وأدوات الاتصال الجماهيري، حيث تعد وسائل الإعلام من صحافة وإذاعة وتلفزيون وصحافة مكتوبة وإلكترونية من أكثر الوسائل انتشاراً وتأثيراً في هذا العصر، خاصة في المجتمع الفلسطيني الذي يعاني حصاراً، وترتفع فيه نسبة التسرب في المدارس، بما يوسع مجالاتها ودورها في التنمية.

٥. تخطيط حملات إعلامية لجذب رؤوس الأموال العربية والدولية للاستثمار في فلسطين، ففي ذلك عمل قومي وإسلامي في وجه الاستيطان الإسرائيلي خاصة في مدينة القدس والقرى والأراضي المهددة بالمصادرة من قبل الاحتلال. واستغلال المناسبات الوطنية، لإيجاد نوع من التواصل بين فلسطينيي الداخل والشتات.

٦. تحقيق التوعية الشعبية التي لن تؤتى ثمارها، إلا إذا كانت مقرونة بالعمل الصادق والتجربة الواقعية التي تستطيع أن تقنع المواطن بمعنى التعاون والتغيير، وتحقيق حاجاته ومطالبه، وهذا ما يمكن أن تقوم به وسائل الاتصال الجماهيري كالإذاعة والتلفاز والعروض الفيلمية المحكمة الإنتاج والإخراج، والمجلات والصحافة المكتوبة والإلكترونية وغيرها.

٧. إن الدور الأكبر في مجال التنمية في فلسطين ما يجب أن تقوم به وسائل الإعلام والاتصال في المجال الثقافي، حيث تعد التنمية الثقافية بعداً مكملاً وأساسياً للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، باعتبار أن الثقافة هي المظهر التعبيري للسلوك الإنساني الروحي والمادي.

٨. إن الظروف السيئة التي يعيشها المواطن الفلسطيني تتطلب الاهتمام بتوصيل الخدمات الثقافية بمختلف وسائل الاتصال الجماهيري الشخصي، إلى المناطق النائية الفلسطينية والمخيمات، على قدم المساواة مع الخدمات الأخرى، مما يتطلب ما يأتي:

- تبني خطة إعلامية، يمكن من خلالها إعداد محاضرات ومؤتمرات ومجموعات نقاشية وجولات وزيارات للجمعيات التعاونية والصناعية والتجارية والزراعية.... إلخ، يصاحبها خطط إعلامية تساهم فيها جميع وسائل الإعلام بالعمل على نشر

الدعوة إلى التنمية وتعميق أبعادها التربوية والثقافية، والتأكيد على القيم المثالية والاجتماعية التي تتضمنها، إلى جانب عرض الإنجازات في مختلف أنواعها المادية والأدبية للحركة التنموية.

- تنويع مجالات العرض الإعلامي لزيادة جاذبية البرامج التي تعرض الأفكار والإنجازات، وعلى وجه الخصوص من خلال الدراما الوظيفية في القصة المكتوبة أوالتمثيليات والأفلام، وكذلك المسابقات الثقافية والبرامج الجماهيرية.
- تركيز الاهتمام على الأنشطة التنموية المحددة، بما يحقق التعاون والولاء واحترام إرادة الشعب الفلسطيني واستقلاليته والاعتماد على النفس ونشر التعليم الصناعي والزراعي.
- أهمية أن تمثل الاتحادات الصناعية والزراعية والفكرية في مجالس المؤسسات الإعلامية الفلسطينية، مثل الإذاعات والتلفزيون والصحف والمجلات، بما يحقق التركيز على الجوانب التنموية الفلسطينية.
- ضرورة إعداد كوادر إعلامية فلسطينية متخصصة في المجالات الصناعية والزراعية والصحية والثقافية والخدمية، بما يؤكد أهمية انتشار المعلومات الصناعية والزراعية والصحية، وبما يعطي مساحة أكبر للخريجين للمشاركة في التنمية الشاملة.
- أن تجري الاتحادات والنقابات الصناعية والتجارية والزراعية والثقافية مواسم ثقافية في تخصصاتها، يتحدث من خلالها كبار المسئولين في الدولة ومشاهير الكتاب والخبراء، بما يحقق اكتساب المواطنين أفكاراً وآراء جديدة، وبما يعطي الفرصة لتعريف المسئول أو الكاتب بطبيعة النشاط التعاوني ومضمونه الفكري والاجتماعي، ويحقق مساحة أكبر لمشاركة وسائل الإعلام في هذه التغطية.
- أن تعمل وزارة الإعلام على التوجيه لوسائل الإعلام لنشر إعلانات عن المنتجات الفلسطينية، وإمكانات التنمية والاستثمار بأسعار مخفضة ومجاناً في أحيان أخرى.
- إن التنمية أولاً وقبل كل شيء قضية وطنية تعتمد على جهد الشعب نفسه، وكل مساعدة خارجية يجب أن تضاف إلى هذا الجهد، لا أن تكون بديلاً عنه، أو عبئاً عليه.
- وبهذا المفهوم يمكن أن تتم التنمية في الإطار القومي والوطني، فلا تتحقق التنمية بمجرد الوعظ والإرشاد، ولا بمجرد التثقيف السياسي، بل بمشاركة المواطنين الفلسطينيين في الداخل والخارج، وبمساعدة رأس المال الفلسطيني والعربي في إحداث عملية التنمية في الأراضي الفلسطينية، خاصة في حالة استقرار السلام وإقامة الدولة الفلسطينية.

المبحث الخامس:

مؤسسات التنمية والإعلام الفلسطيني وقراءتها لعملية التنمية.

يستعرض الباحثان فيما يأتي بعض المؤسسات المنوطة بعملية التنمية في فلسطين.

١. تلفاز فلسطين وقناة فلسطين الفضائية.

أنشئ تلفاز فلسطين بموجب قرار السيد الرئيس ياسر عرفات الصادر في تونس بتاريخ ١٩٩٣/٧/٦م، وانطلق البث التجريبي له من محطة الإرسال التي أنشئت في معسكر أنصار بمدينة غزة بتاريخ ٣٠ أيلول ١٩٩٤م، أما قناة فلسطين الفضائية فقد أنشئت بموجب قرار مجلس الوزراء الصادر في مدينة غزة بتاريخ ١٩٩٨/٧/١م، وبدأ البث التجريبي في ابريل عام ١٩٩٩م، لمدة سبع ساعات، واستمرت على هذا النحو مدة ستة أشهر، أصبح البث بعدها على مدار(٢٤) ساعة. أما بخصوص الإقبال على التلفاز الفلسطيني فقد أشارت دراسة لمنظمة اليونسيف في الضفة الغربية وقطاع غزة إلى النتائج الآتية:[٣٠].

- نسبة(٢٩,٩٪) من الأسر في الأراضي الفلسطينية تشاهد تلفاز فلسطين بشكل دائم، بواقع(٢٤,٣٪) من الأسر في الضفة الغربية، و(٤٠,٨٪) من الأسر في قطاع غزة، وان(٤٦,٩٪) من الأسر تشاهد تلفزيون فلسطين أحيانا بواقع(٥٠,٧٪) في الضفة الغربية و(٣٩,٣٪) في قطاع غزة.
- نسبة(٢٣,٢٪) من الأسر في الأراضي الفلسطينية لا تشاهد تلفزيون فلسطين، بواقع(٢٥٪) في الضفة الغربية و(١٩,٩٪) في قطاع غزة.

أهداف إنشاء تلفاز فلسطين وقناة فلسطين الفضائية.

أ - تلفاز فلسطين[٣١].

١. توحيد الخبرات الفلسطينية الإعلامية الإبداعية التي أفرزها المجتمع الفلسطيني، والاستعانة بها بما يتلاءم وإرادته الوطنية والحضارية.
٢. توثيق علاقات الشعب الفلسطيني وتوطيدها على المستويات كافة.
٣. مخاطبة الرأي العام الفلسطيني وتكريس حرية الرأي والتعبير، ومناقشة كافة قضايا المجتمع، السياسية، الاقتصادية، الثقافية، والاجتماعية.
٤. إطلاع المواطنين على توجهات وقرارات السلطة الفلسطينية على مختلف الأصعدة، التنفيذية والتشريعية والقضائية، وفي مختلف مناحي الحياة الاقتصادية والثقافية والسياسية.
٥. التمسك بحرية الرأي والتعبير والنشر والبث واحترام حقوق الإنسان التي تضمنتها الاتفاقيات العربية والدولية، والتي وافقت عليها المؤسسات التشريعية الدستورية الفلسطينية.

٦. الحرص على تميز الشخصية الوطنية الفلسطينية عبر البرامج الاجتماعية والثقافية الهادفة.
٧. توعية المواطنين بما يحيط بهم من أخطار خاصة فيما يتعلق بالممارسات الإسرائيلية.

ب – أهداف إنشاء قناة فلسطين الفضائية[٣٢].

١. إبراز المعالم الثقافية والحضارية للشعب الفلسطيني والإسهام في تطويرها ونشرها بين ثقافات العالم وحضاراته المختلفة.
٢. توثيق علاقات الشعب الفلسطيني في مختلف أماكن تواجده في العالم وتوطيدها.
٣. إبراز الهوية الوطنية الفلسطينية، وعرض أبعاد القضية على مستوى العالم وشرحها.
٤. فضح ممارسات الاحتلال الإسرائيلي ضد أبناء الشعب الفلسطيني، وإبراز معاناته، والتأثير في الرأي العام العالمي والعربي، من أجل استقطاب مزيد من المساندين لحقوق الشعب الفلسطيني، وبشكل خاص الحق في بناء دولته وتقرير مصيره.

تقويم أداء تلفاز وقناة فلسطين الفضائية في مجال الإعلام التنموي.

مهما كانت الظروف التي يمر بها تلفاز وقناة فلسطين الفضائية، فإن ذلك لا يعني التقليل من أهميتهما وحيويتهما، وتحديدا في ظل استمرار الظروف الخاصة التي يعيشها الشعب الفلسطيني. فلا شك أن هناك العديد من البرامج والتغطيات التي قام بها تلفاز فلسطين وقناة فلسطين الفضائية في مجال الإعلام التنموي، ولكنها لا تذكر مقارنة مع البرامج الأخرى، لا من حيث كمية هذه البرامج، ولا من حيث نوعيتها.

وعند الرجوع للإحصائيات الخاصة بالعاملين في تلفاز وقناة فلسطين الفضائية والهيكل التنظيمي لهما، نجد أنه لا يتوافر لديهما دائرة متخصصة بالإعلام التنموي أو الكادر المتخصص والعدد الكافي منه. وبالطبع هناك أعمال ومساهمات متقطعة لتلفزيون وقناة فلسطين الفضائية تأتي ضمن السياق العام للإعلام التنموي وأهمها:

١. اللقاءات الخاصة التي يُستضاف فيها أحد الخبراء أو المسؤولين في مجال ما، وتبعاً للمناسبات الخاصة.
٢. تغطية المؤتمرات العلمية وورشات العمل التي تنظم في الجامعات الفلسطينية، مثل:
– مؤتمر تنمية وإعادة إعمار قطاع غزة بعد الانسحاب(١٣ – ١٥ فبراير ٢٠٠٤م).
– مؤتمر الاستثمار والتمويل في فلسطين بين آفاق التنمية والتحديات المعاصرة(٨ – ٩ مايو ٢٠٠٥ م).
– مؤتمر بيت لحم للاستثمار(٢١–٢٣) مايو ٢٠٠٨م.

٣. تقديم البرامج الخاصة بالقضايا المجتمعية في مجال الصحة العامة والصحة النفسية.
تقديم بعض البرامج الاقتصادية على فترات متقطعة، والتي تعتمد على توافر المعد والمقدم للبرنامج بصورة مجانية، وغالباً ما يقوم بها أحد الأساتذة الجامعيين.

و في السطور الآتية توضيح لنقاط الضعف في قناة فلسطين وفضائيتها:(٣٣)

١. توضع أهداف تلفاز فلسطين وقناة فلسطين الفضائية من المديرين والمسؤولين المباشرين الذين يُعينون من قبل رئيس السلطة الفلسطينية، ولم يُشر إلى هذه الأهداف في أي قانون أو نظام أو قرارات رئاسية أو وزارية.
٢. غياب أي دور لوزارة الإعلام في تحديد أو بلورة تلك الأهداف.
٣. معظم التعيينات في تلفاز وفضائية فلسطين تتم بصورة غير مدروسة، ودون وجود حاجة حقيقية لها، فمعظم التعيينات لا تخضع لمبدأ تكافؤ الفرص، كما تتم دون وجود شاغر وظيفي، حيث تتم لاعتبارات سياسية أو حزبية، أو عائلية.
٤. مؤهلات بعض العاملين لا تمت بصلة إلى العمل الإعلامي أو التنموي.
٥. عينٍّ بعض الأشخاص في مراكز عليا دون أن يتوافر لديهم الخبرة أو الكفاءة التي تؤهلهم لإشغال مثل هذه المناصب.
٦. الاشتراك في الدورات التدريبية لا يتم بناء على المعايير السليمة في انتقاء المشاركين، على المحسوبية والعلاقات الشخصية.
٧. سوء السياسات الإدارية وفسادها أدى بكثير من الموظفين إلى التسيب في العمل، فمنهم من يحضر لمجرد التوقيع، ومنهم من يعمل لوكالات صحافية خاصة وهو على رأس عمله، أضف إلى ذلك التضخم الوظيفي، وما يترتب عليه من تداعيات سلبية على المؤسسة ذاتها.

المحطات التلفازية والإذاعية الخاصة في فلسطين:

على الرغم من وجود ما يزيد عن(٨٠) محطة إذاعية وتلفازية خاصة في فلسطين، فإن هذه المحطات قد وجه لها العديد من النقد على مدى السنوات السابقة، حيث إن هذه المحطات خارج القانون لعدم حصولها على الترخيص، والقائمون عليها يديرونها على أسس عائلية وحزبية، فقد يديرها صاحب الإذاعة، أو بعض الأفراد المقربين منه وغير المؤهلين. وهذه المحطات قد اعتمدت برامج إذاعية غير مخططة، بل العديد منها عمل ضمن أجندة حزبية ساهمت في حالة الفلتان الأمني خاصة في قطاع غزة وساهمت في تأزم

العلاقات بين فتح وحماس.[٣٤]. ويمكن التأكد من النتائج السابقة بالاطلاع على الدورات البرامجية لأهم هذه الإذاعات العاملة في الأراضي الفلسطينية، وعلى رأسها الإذاعات الآتية: الأقصى، الإيمان، القدس، الشعب، المنار. وقد عُقد العديد من المؤتمرات وورش العمل لتقويم دور الإذاعات والصحف في فلسطين حيث أكدت على عدم مساهمتها في مجال التنمية الفلسطينية، وأن جل تركيز عملها كان حول العمل الإعلاني والدعائي وبما يحقق مصالحها الخاصة.[٣٥].

٣. وزارة التخطيط

الأهداف العامة لوزارة التخطيط.

تعمل الوزارة على تحقيق الأهداف العامة الآتية:[٣٦].

١. رفع مستوى معيشة المجتمع الفلسطيني وتحسين نوعيتها، والحفاظ على موارده ومقدراته وتطويرها، وتعزيز العدالة الاجتماعية، والمشاركة في بلورة السياسات الاقتصادية والاجتماعية والسكانية الضرورية لذلك، والربط فيما بينها وإدراجها ضمن خطط وبرامج تنفيذية.
٢. بناء مؤسسات فلسطينية حديثة وفعالة تواكب التطور العالمي، بموارد بشرية مدربة وذات كفاءة، منسجمة مع الاحتياجات والتطلعات المحلية ومع خطط السلطة الوطنية الفلسطينية.
٣. تعزيز العدالة الاجتماعية من خلال تقليص الفجوة بين التجمعات السكانية المختلفة، والفجوة في النوع الاجتماعي على المستوى الوطني، وفي شتى المجالات بما فيها الاقتصادية والخدماتية الاجتماعية، وخدمات البنية التحتية من جهة، وتعزيز المقومات التنموية من جهة أخرى، اعتماداً على خصوصية كل موقع واحتياجاته، ووفق رؤية تنموية شاملة.

أهم مهمَّات واختصاصات وزارة التخطيط:

تتمثل أهم مهمَّات واختصاصات وزارة التخطيط بالآتي:[٣٧].

١. تنسيق القيام بالدراسات الضرورية لإعداد السياسات الاقتصادية والاجتماعية والسكانية العامة، وخلق الأدوات القانونية المالية والإدارية الضرورية لتنفيذها.
٢. إعداد خطط فلسطينية طويلة المدى لتنمية المجتمع الفلسطيني وتطويره اقتصادياً واجتماعياً وبشرياً وثقافيا وبيئياً، وبناء مؤسساته في ضوء حاجات المجتمع الفلسطيني القائمة والمتوقعة، وبما يعزز دوره ومشاركته الفعالة في المجتمع العربي والإسلامي والدولي والعالمي.

٣. تنسيق المشاريع التي تتقدم بها الوزارات والمؤسسات المختلفة ومراجعتها في ضوء السياسة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية التي يقرها مجلس الوزراء، وصولاً إلى إعداد برامج التنمية الفلسطينية، على أن تتضمن هذه البرامج والمشاريع التي يتقرر تنفيذها مراحل زمنية معينة مع تحديد الأولويات فيما بينها.

٤. إنشاء نظام لمتابعة خطة التنمية الشاملة ومشاريع التنمية في فلسطين وتقويمها بالتعاون مع المؤسسات الحكومية، وتقويم مستوى تنفيذ جميع المشاريع، مع الأخذ بالاعتبار المستجدات ومقتضيات التطبيق وإعداد التعديلات المناسبة، وتقديم تقارير إلى مجلس الوزراء بذلك.

٥. تنفيذ برامج ومشاريع تخطيطية متخصصة تعنى بالتنمية الشاملة والمستدامة، وبمحاربة الفقر والبطالة وتنمية المواقع والفئات المجتمعية المهمشة، بهدف تقليص الفجوة بين التجمعات المختلفة، ووضع الخطط والسياسات والبرامج العامة والمحلية، والإشراف على تنفيذها لتحقيق التنمية المبنية على أسس المساواة ضمن التنوع الاجتماعي على المستوى الوطني، وتعزيز فرص مشاركة المرأة في عملية صنع القرار على المستويات كافة.

خطط و برامج التنمية الفلسطينية.

بعد الاطلاع على برامج وزارة التخطيط الفلسطينية وخططها، تبين أن أهم الإصدارات الخاصة بها في مجال التنمية هي:[٣٨].

١. البرنامج الإنمائي للاقتصاد الوطني الفلسطيني(١٩٩٦– ٢٠٠٠م).
٢. البرنامج الاستثماري ١٩٩٧م.
٣. خطة التنمية الفلسطينية(١٩٩٨–٢٠٠٠ م).
٤. خطة التنمية الفلسطينية(١٩٩٩– ٢٠٠٣ م).
٥. خطة المساعدات النقدية والغذائية ٢٠٠١ م.
٦. خطة الطوارئ والاستثمار(٢٠٠٣–٢٠٠٤ م).
٧. برنامج التدخل سريع الأثر.(يونيو – ديسمبر ٢٠٠٣ م).
٨. خطة الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي(٢٠٠٤– ٢٠٠٥ م).
٩. خطة التنمية متوسطة المدى(٢٠٠٥–٢٠٠٧ م).
١٠. خطة تنمية قطاع غزة(٢٠٠٥ م).
١١. خطة التنمية متوسطة المدى(٢٠٠٦–٢٠٠٨ م).
١٢. خطة التنمية متوسطة المدى(٢٠٠٨–٢١٠٠ م).

تقويم أداء وزارة التخطيط في مجال الإعلام التنموي.

على الرغم من الجهد الكبير الذي تبذله وزارة التخطيط في إعداد خطط التنمية الفلسطينية وبرامجها، فإنه من خلال الاطلاع على موقع وزارة التخطيط، والهيكل التنظيمي للوزارة والمهمات والأهداف والاختصاصات، يمكن استنتاج الآتي(٣٩):

- لا توجد دائرة مختصة بالإعلام التنموي في وزارة التخطيط.
- هناك دائرة خاصة بالعلاقات العامة وتتبع مكتب الوزير مباشرة، وهذه الدائرة تقوم بترويج بعض النشاطات الخاصة بالوزارة فقط، و ضمن الصحافة المقروءة فقط، أي أنها لا تقوم بالدور المنوط بالإعلام التنموي.
- لا تتوافر خطط وبرامج التنمية على مشاريع إعلامية ذات صبغة تنموية.
- لا يوجد تنسيق مشترك بين وزارة التخطيط وتلفاز فلسطين، في موضوع الإعلام التنموي، وخاصة في التعريف بخطط التنمية الفلسطينية وبرامجها، وتعزيز ثقافة التنمية والمشاركة المجتمعية فيها، ولهذا نستطيع القول إن فروض الدراسة توضح أن مؤسسات التنمية و الإعلام الفلسطينية تفتقر إلى خطط وبرامج تنموية، و إلى سياسات إعلامية ناجحة، ولا يوجد تنسيق بين هذه المؤسسات، إضافة إلى أن وسائل الإعلام مقصرة في تغطية الجوانب التنموية في فلسطين.

٤. وزارة الإعلام.

من خلال الزيارات المتعددة لمقر وزارة الإعلام الفلسطينية بغزة والاطلاع على صفحة الوزارة لدى شبكة المعلومات الدولية، وأهم الإصدارات الخاصة بها، وطبيعة العلاقة بين وزارة الإعلام وتلفاز فلسطين وقناة فلسطين الفضائية، ووزارة التخطيط، يمكن ملاحظة الآتي:

١. لا يوجد لوزارة الإعلام أي صلاحيات على تلفاز وقناة فلسطين الفضائية، وقد تجسد ذلك عملياً، مع تحويل مرجعيتهما إلى مكتب الرئيس مباشرة.

٢. لا توجد أي تنسيق بين وزارة الإعلام وتلفاز وقناة فلسطين الفضائية بصورة عامة، وفي مجال الإعلام التنموي بصورة خاصة.

٣. لا يوجد دائرة مختصة في وزارة الإعلام تعمل في مجال الإعلام التنموي، أو تختص بالتنسيق مع الجهات المعنية لدى السلطة الفلسطينية.

٤. لا يوجد لدى وزارة الإعلام أي تنسيق أو أعمال مشتركة في مجال الإعلام التنموي مع وزارة التخطيط. وأعمال وزارة الإعلام كافة تتركز على الجانب السياسي بنسبة كبيرة، و يمكن ملاحظة ذلك بالاطلاع على الصفحة الرئيسة لوزارة الإعلام، ومحتوياتها.

الاستنتاجات.

١. بالنسبة لفروض الدراسة بصورة عامة تشير إلى أن وزارتي التنمية والإعلام ومؤسساتهما في فلسطين تفتقر إلى إعلام تنموي فعال، إضافة إلى افتقارها إلى خطط وبرامج تنموية وسياسات إعلامية ناجحة.

٢. أن دور وسائل الإعلام الفلسطينية يفتقر إلى التنسيق الكافي لتغطية برامج التنمية الفلسطينية وخططها، وبهذا تتأكد فرضية الدراسة إلى وجود قصور من وسائل الإعلام، إضافة إلى قصور في وجود تنسيق بين وزارات وهيئات السلطة ووسائل الإعلام.

٣. لا يوجد تجسيد عملي لمفهوم الإعلام التنموي لدى وزارت ومؤسسات السلطة الفلسطينية، وهذا ما يتجسد فعليا لدى وزارة التخطيط ووزارة الإعلام، حيث لا يتوافر لديهما الدائرة أو الكادر المختص.

٤. على الرغم من جهود وزارة التخطيط في إعداد خطط التنمية الفلسطينية وبرامجها، فإنها لا تمتلك السياسات الإعلامية أو التنسيق الفعال في مجال الإعلام التنموي مع مؤسسات السلطة ذات العلاقة.

٥. التلفاز الفلسطيني وقناة فلسطين الفضائية تركز جل اهتمامها الإعلامي على الموضوعات ذات الطابع السياسي، وتفتقر إلى البرامج التنموية.

٦. يقوم تلفاز فلسطين وقناة فلسطين الفضائية بإعداد وتقديم بعض البرامج التي يمكن تصنيفها بصورة عامة ضمن مجال الإعلام التنموي، إلا أنها تفتقر للاستمرارية والأهداف التي يمكن من خلالها المساهمة في دعم عملية التنمية المتواصلة في الأراضي الفلسطينية.

٧. أغلب مؤسسات التعليم العالي في الأراضي الفلسطينية تفتقر إلى وجود التخصص الدقيق في مجال الإعلام التنموي.

٨. المؤسسات الإذاعية والتلفازية الخاصة لا تساهم في عملية التنمية لانشغالها بالعمل السياسي الدعائي والحزبي، بل للأسف تساهم في تأجيج الصراع الحزبي الذي ينعكس سلباً على عملية التنمية.

التوصيات:

- استحداث دوائر متخصصة في مجال الإعلام التنموي لدى وزارات السلطة الفلسطينية ومؤسساتها العاملة في مجال التنمية والإعلام، وتحديداً لدى وزارة الإعلام و وزارة التخطيط، وتلفاز وقناة فلسطين الفضائية.
- تخصيص نسبة محددة للبرامج التنموية لدى تلفاز وقناة فلسطين الفضائية من ضمن البرامج العامة لهما.
- ضرورة تركيز مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية على رفد المجتمع الفلسطيني بالكادر الفعال في موضوع الإعلام التنموي.
- نشر ثقافة التنمية لدى المجتمع الفلسطيني باعتبار ذلك جزءاً من عملية التنمية الشاملة، ولما لها من أهمية في تعزيز القيم الحميدة في المجتمع الفلسطيني.
- ضرورة العمل على إيجاد سياسة إعلامية، تتضمن تنفيذ حملات إعلامية جماهيرية متعددة النوعيات، وطويلة النفس، وعميقة المدى مثل:
- حملات توعية بمفاهيم وقيم متطلبات التنمية في فلسطين.
- حملات توعية صحية في مجال التعاون بين الأطر التنموية المختلفة في شتى المجالات، بما يحقق الخير للمواطنين الفلسطينيين، والسعي إلى تحقيق الأمل في التغيير وخدمة المجتمع.
- حملات التربية الغذائية والصحية ومحو الأمية لإيجاد مجتمع متعلم مثقف، يستطيع الدفاع عن قضيته أمام الاحتلال الإسرائيلي.
- حملات توعية المرأة الفلسطينية وتثقيفها بمساهمة وسائل الإعلام، باعتبار أن تنميتها مدخل للتنمية الشاملة في المجتمع الفلسطيني.
- إدخال ثقافة تعليم التعامل مع الشبكة الإلكترونية وإدخالها في كل منزل، وتوجيه جهود وسائل الإعلام لتعميم هذه الثقافة بين جميع المواطنين الفلسطينيين.
- إفساح وسائل الإعلام مساحات كافية ومناسبة لعرض إنجازات الحركات الفكرية والتنموية وإبداعاتها في المجالات الصناعية والزراعية و الثقافية كافة.... الخ، لتوجيه رسائل إعلامية إلى كل شرائح الشعب الفلسطيني بما يلبي التخصصات التنموية المختلفة.

الهوامش:

(١) محمد عبد الله، ٢٠٠م، «دور الإعلام في التنمية الزراعية»، مجلة الدراسات الإعلامية، العدد ١٠١، أكتوبر – ديسمبر ٢٠٠٠م.

(٢) محمد منير حجاب، ٢٠٠١ «الإعلام والتنمية الشاملة»، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة ١٩٩٨، ص ٣٢٣.

(٣) جامعة القدس المفتوحة، «مناهج البحث العلمي»، ص١١.

(٤) محمد منير حجاب، ٢٠٠١، مصدر سابق، ص ٣٢٠.

(٥) تشوري، عبد الرحمن، ٢٠٠٥م، " الإعلام التنموي الفعال"، الحوار المتمدن، العدد ١٣٢٨– ٢٥/٠٩/٢٠٠٥م.

(٦) المصدر السابق.

(٧) للمزيد من التفصيل يمكن العودة إلى عواطف عبد الرحمن، قضايا التنمية الإعلامية والثقافية في العالم الثالث، عالم المعرفة، القاهرة ١٩٨٤، وجيهان رشتي، نظم الاتصال، الإعلام في الدول النامية، دار الفكر العربي القاهرة ١٩٨٤.

(٨) منى الحديدي، ١٩٨٩، «تدعيم عادة القراءة لدى الطفل من خلال الراديو والتلفزيون»، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ص ١٩.

(٩) وكالة التنمية الأمريكية، ١٩٩٩م، «وسائل الاتصال الخاص بدور الراديو التفاعلي في الدول النامية».

(١٠) منصور أحمد، ٢٠٠١م، "التنمية وحقوق الإنسان"، مطبعة الإسكندرية، مصر، ص١٥٦.

(١١) محمد منير حجاب، ٢٠٠٣م، «سلسلة الدراسات والبحوث الإعلامية »(٩)، جامعة جنوب الوادي، مصر، ص ١٥٦.

(١٢) معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني(ماس) ٢٠٧م، «المراقب الاقتصادي والاجتماعي»، العدد رقم(٩)، تموز٢٠٠٧م

(١٣) الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، " الحسابات القومية الفلسطينية"رام الله، أيلول ٢٠٠٧م، ص ١٧.

(١٤) الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، مسح القوى العاملة في الأراضي الفلسطينية، رام الله، ابريل ٢٠٠٨م، ص١٥.

(١٥) المصدر السابق، ص ٢٠.

(١٦) وزارة التخطيط والتعاون الدولي، ٩٩٧م، «البرنامج الاستثماري الفلسطيني للعام ١٩٩٧م»، ص٧.

(١٧) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، وزارة التخطيط والتعاون الدولي، ٢٠٠٤م، «تقرير التنمية العربي الإنساني »، غزة، ٢٠٠٤م، ص ٥.

(١٨) د. محمد السمهوري، ٢٠٠٣م، «تقييم أولي لتجربة التخطيط التنموي في فلسطين:(١٩٩٤ – ١٩٩٩م)،» الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية، العدد السادس والعشرون، القاهرة، مصر.

(١٩) وزارة التخطيط والتعاون الدولي، ١٩٩٨م. «خطة التنمية الفلسطينية متوسطة المدى(١٩٩٨ – ٢٠٠٠)»، ص ١٨.

(٢٠) د.عماد لبد، ٢٠٠٤م، "تقييم تجربة السلطة الوطنية الفلسطينية في استغلال المساعدات الدولية ١٩٩٤– ٢٠٠٣، "الجامعة الإسلامية بغزة، المجلد الثاني عشر– العدد الثاني ربيع آخر ١٤٢٥ هجري، حزيران ٢٠٠٤ م".

(٢١) وزارة التخطيط والتعاون الدولي، ٢٠٠١، "خطة الإغاثة والإنقاذ للعام ٢٠٠١م"، ص ١٧.

(٢٢) وزارة التخطيط والتعاون الدولي، ٢٠٠٣م، «خطة الطوارئ والاستثمار العام(٢٠٠٣م –٢٠٠٤م)»، ص١١.

(٢٣) وزارة التخطيط، برنامج التدخل سريع الأثر(QIIP) ٢٠٠٣م، ص ١٤.

(٢٤) وزارة التخطيط، ٢٠٠٥م، خطة التنمية الفلسطينية متوسطة المدى للأعوام(٢٠٠٥م– ٢٠٠٧م)، ص ١٨.

(٢٥) وزارة التخطيط، ٢٠٠٧م، خطة التنمية الفلسطينية متوسطة المدى للأعوام(٢٠٠٨ – ٢٠١٠م) ص ١٩.

(٢٦) للمزيد من التفصيل يمكن قراءة كتاب الإعلام الفلسطيني للدكتور أحمد أبو السعيد، مكتبة الأمل، غزة ٢٠٠٤م.

(٢٧) وليد البطراوي، ٢٠٠١م، "واقع المرأة في العمل التلفزيوني والإذاعي في فلسطين"، موقع أمان.

(٢٨) الوقائع الفلسطينية، العدد ٥٦، القانون الأساسي الفلسطيني المعدل، المادة ٢٨، ٢٠٠٣ م، ص ٢٠١.

(٢٩) وزارة الإعلام الفلسطينيةhttp://www.minfo.gov.ps

(٣٠) الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، المسح الأسري لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أب/أغسطس ٢٠٠٦م، ص ٢٨.

(٣١) الهيئة المستقلة لحقوق المواطن، "تلفزيون فلسطين وقناة فلسطين الفضائية – الإدارة، التمويل، والسياسات البرامجية"، سلسلة التقارير الخاصة(٢٢)، أيار ٢٠٠٣م، ص ٢.

(٣٢) رضوان أبوعياش، ١٩٩٣، مؤتمر صحفي بعنوان «أهداف التلفزيون الفلسطيني»، أرشيف مكتبة التلفزيون الفلسطيني، ص٣.

(٣٣) مكي هشام، ١٩٨٨م، «ورشة عمل بعنوان: تحديد الأهداف والأولويات لقناة فلسطين الفضائية» أرشيف مكتبة التلفزيون الفلسطيني، ص ٦– ٧.

(٣٤) المؤتمر الإعلامي الفلسطيني الثاني: الإعلام الفلسطيني سلطة رابعة أم أداة في تأجيج الصراع الداخلي، أريحا – غزة، ١–٣ / ٤ / ٢٠٠٨م.

(٣٥) لمزيد من التفصيل راجع المؤتمر العلمي بعنوان "أثر الحصار والاحتلال على العلاقات الداخلية الفلسطينية"، جمعية أساتذة الجامعات الفلسطينية، غزة، ٢٩ /٠٢/٢٠٠م.

(٣٦) وزارة التخطيط، المادة(٣) من قرار مجلس الوزراء رقم(٠٦/٠٧/ م. و / أ. ق) لسنة ٢٠٠٤ م في جلسته المنعقدة بمدينة رام الله بتاريخ(٠٣/٠٥/٢٠٠٤م) والخاص تشكيل نظام وزارة التخطيط.

(٣٧) المصدر السابق.

(٣٨) www.mop.gov.psوزارة التخطيط الفلسطينية، ٢٠٠٦م.

(٣٩) هذه الاستنتاجات جاءت استناداً على الخبرة العملية التي تم اكتسابها من خلال عملنا في وزارة التخطيط، والدراسات والأبحاث السابقة التي تم إعدادها في مجال التنمية الفلسطينية.

المراجع والمصادر العربية.

١. د. محمد السمهوري، ٢٠٠٣م، «تقييم أولي لتجربة التخطيط التنموي في فلسطين:(١٩٩٤ – ١٩٩٩م)»، الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية، العدد السادس والعشرون، القاهرة، مصر.

٢. د. عماد لبد، ٢٠٠٤م، «تجربة السلطة الفلسطينية في استغلال المساعدات الدولية(١٩٩٤ –٢٠٠٣)»، المجلة العلمية المحكمة، عمادة البحث العلمي في الجامعة الإسلامية بغزة، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، ٢٠٠٤م.

٣. جامعة بير زيت، ٢٠٠٤م، "تقرير التنمية الفلسطيني، برنامج دراسات التنمية، ٢٠٠٤م".

٤. طبارة رياض، ١٩٨٩م، " السكان والتنمية في العالم العربي"، بحث مقدم لمؤتمر حماية المستقبل بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة نور الحسين، عمان ٢ –٤ أكتوبر، ١٩٨٩، مجلة الدراسات الإعلامية، العدد ٥٧، أكتوبر – سبتمبر ١٩٨٩م.

٥. البنك الدولي، ٢٠٠٣م، " تقرير صادر عن البنك الدولي"، والذي تم نشره بالتعاون مع مركز الأهرام للترجمة والنشر، محلية الدراسات الإعلامية، العدد(١١٠)، يناير – مارس ٢٠٠٣.

٦. فرج الشناوي، ١٩٩٠، " الإعلام التعاوني والتنمية "، مجلة الدراسات الإعلامية، العدد ٥٨، القاهرة.

٧. صابر سليمان، ١٩٩٣م، " دور التمثيلية الإذاعية في معالجة مشكلات المجتمع – دراسة تحليلية للمضمون الإذاعي في إذاعتي القاهرة والرياض(رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة القاهرة، كلية الإعلام ١٩٩٣.

٨. ابتسام الجندي، ١٩٩٦م، "دور البرامج التليفزيونية في إمداد المرأة الريفية المعلومات الصحية "، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجد ٢١، ج١، يوليو ١٩٩٦، ص ١٨١–٢٠٤.

٩. مي عبد الله سنو، ١٩٩٧م، " التليفزيون ودوره التنموي في المدنية والريف"، مجلة الفكر العربي، العدد ٨٩، القاهرة ١٩٩٧، ص ١٧٧ – ١٩٠.

١٠. محمد المرسي ١٩٩٨م، " دور الإذاعات الإقليمية في معالجة قضايا البيئة"، دراسة تحليلية على إذاعة القاهرة الكبرى، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، العدد الثالث، سبتمبر ١٩٩٨، ص ٢٧.

١١. فريال مهنا، ١٩٩٨م، " الإذاعة والتنمية الاجتماعية في سوريا "، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، ديسمبر ١٩٩٨، ص ١٣٥–١٨٠.

١٢. حسن علي، ٢٠٠م، " الاتجاهات الحديثة في دراسات استخدام الراديو والتليفزيون في تنمية المجتمعات المحلية في الدول النامية "، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، العدد الثامن، أغسطس / أكتوبر ٢٠٠٠.

١٣. بشار مظهر، ٢٠٠٣م، "دور التليفزيون في إمداد الجمهور المعلومات الصحية "، رسالة ماجستير غير منشورة(جامعة القاهرة: كلية الإعلام، ٢٠٠٣م).

المراجع والمصادر الأجنبية

14. *Tobing-sumita, Development Journalism in Indonesia: Content Analysis of Government Televissionnens, oHio university, 1991.*

15. *Moemeka Andrew Azultage, Rural Radio Broadcasting and community Health practices in Nigeria: A case study of Radio O. Y. O on the Move(The Mobile Rural radio service of the Broad casting corporation of o-y-o state Nigeria(1947) state University of New-yourk at Albany.*

16. *Omotoyo, A., Chikwendu, D., and Auto S. J.The use of Radio asource of Information among Rural women in selected villages in Niggeria. Journal of Development Communication 8(1): June 1997.pp.27-38.*

17. *Rodriguez. L., the shoping of Congnitions: How Rural audience Understood agrarian Reform. Communications: the European Journal of Com. Research 23 sept. 1998. pp. 299-320.*

18. *Henrikas Yushkiavitshus, social Imperatives, In http: UNESCO.* www. ITU.TNT/PL *web-cai/fast.v.p*

أحكام القنوت في الفقه الإسلامي
«دراسة فقهية مقارنة»

د. إسماعيل شندي*

* ĩÎÀ8 ŭõÅåƨɄ ɳQÀÀȟÛ ɳÂÛÕǦ äȠŸƐŌ äöQȞŸƐȶĞÛ ZDÅȠȞǦ äöÕƐÆ ȃ äȶÀQȥǵǦ.

ملخص:

يتناول هذا البحث أحكام القنوت في الفقه الإسلامي، وقد بين فيه الباحث آراء الفقهاء في حكم القنوت، والصلوات التي يُقنت فيها، ومحل القنوت، وحكم رفع اليدين فيه، ومقدار القنوت، وألفاظه، والجهر والمخافتة فيه وما يقوله المأموم، والصلاة على النبي(صلى الله عليه وسلم) فيه، ومسح الوجه باليدين بعده، وحكم من نسي القنوت.

Abstract

This study is concerned with [religious] judgments of the Qunut Supplication in Islamic Fiqh(jurisprudence). The researcher reviews Muslim jurists' opinions and arguments about this type of supplication, the prayers in which it should be recited, its position [in the prayer], the judgment of hand-raising during its recitation, its words, whether it should be recited aloud or silently, reciting prayers on the Prophet Muhammad(PBUH), face-wiping with hands after recitation and the judgment of who forgets it.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين محمد بن عبد الله وعلى آله وأصحابه ومن والاه، وبعد:

فإن الإنسان المسلم يحرص على رضا المولى -جل وعلا- في كل الأعمال التي يقوم بها، سواء ما كان يتعلق منها بالعبادات، أو المعاملات، أو الأحوال الشخصية، ...إلخ، وبالتالي يحرص المسلم على معرفة حكم الإسلام في كل هذه الأمور.

وفي هذا البحث يعرض الباحث آراء فقهائنا الأفاضل في موضوع يهم الإنسان المسلم في جانب العبادات، ويحرص على معرفة حكم الشرع فيه، وهو «أحكام القنوت في الفقه الإسلامي»، وقد جاء بيان هذا الموضوع في أحد عشر مبحثاً على النحو التالي:

المبحث الأول: تعريف القنوت.

المبحث الثاني: حكم القنوت.

المبحث الثالث: الصلوات التي يقنت فيها.

المبحث الرابع: محل القنوت.المبحث الخامس: رفع اليدين أثناء القنوت.

المبحث السادس: مقدار القنوت.

المبحث السابع: ألفاظ القنوت.

المبحث الثامن: الجهر والمخافتة في القنوت وما يقوله المأموم.

المبحث التاسع: الصلاة على النبي، صلى الله عليه وسلم، بعد القنوت.

المبحث العاشر: مسح الوجه باليدين بعد القنوت.

المبحث الحادي عشر: حكم من نسي القنوت.

المبحث الأول

تعريف القنوت:

القُنُوتُ في اللغة(١) مشتق من الفعل الثلاثي قَنَتَ، ويجمع على قُنَّت، ويطلق القُنُوتُ في اللغة على معانٍ عدة منها:

الإمساك عن الكلام، ومنه قوله –تعالى-: «[illegible]»(٢) قال زيد بن أرقم: كنا نتكلم في الصلاة حتى نزلت «[illegible]»، فأمرنا بالسكوت، ونهينا عن الكلام، فأمسكنا عن الكلام(٣).

الدعاء في الصلاة.

الخشوع والإقرار بالعبودية، والقيام بالطاعة التي ليس معها معصية.

القيام، وبهذا جاءت الأحاديث في قنوت الصلاة، لأنه كان يدعو قائماً.

طول القيام، ومنه حديث جابر بن عبد الله –رضي الله عنه– قال «: [illegible]»(٤) يريد طول القيام، قال النووي: «المراد بالقنوت هنا: القيام باتفاق العلماء فيما علمت»(٥)، ومنه كذلك قوله –صلى الله عليه وسلم–: «[illegible]»(٦).

الطاعة، يقال: قنت الله يَقْنُتُهُ: أطاعه، ومنه قوله –تعالى-: «[illegible]»(٧)، وقوله –تعالى-: «[illegible]»(٨)(٩).

(١) [illegible]

(٢) [illegible]

(٣) [illegible]

(٤) [illegible]

(٥) [illegible]

(٦) [illegible]

(٧) [illegible]

(٨) [illegible]

(٩) [illegible]

الذكر، والقانت: الذاكر، ومنه قوله -تعالى-: «[illegible]»(١).

العبادة، والقانت: العابد، ومنه قوله -تعالى-: «و[illegible]»(٢)، أي من العابدين.

قال ابن منظور: «و[illegible]».(٣).

وذَكَرَ ابنُ العربي أن القنوت ورد لعشرة معانٍ، وقد نظمها زين الدين العراقي في ثلاثة أبيات(٤):

[illegible]

أما القنوت في اصطلاح علماء الشرع فهو الدعاء في الصلاة، قال ابن حجر: «[illegible]»(٦).

المبحث الثاني

حكم القنـوت

مذهب الإمام أبي حنيفة أن القنوت واجب(٧)، قال الكاساني: «[illegible]»(٨).

[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible] ٢٧٣/[illegible].

واختلف مشايخ الحنفية في حقيقة القنوت الذي هو واجب عند الإمام أبي حنيفة، قال ابن عابدين: «[illegible]:(١)» [illegible](٢).

واستدل الحنفية لقول أبي حنيفة بالوجوب(٣) بقوله –صلى الله عليه وسلم– للحسن بن علي –حين علمه القنوت: «**اجعل هذا في وترك**»(٤) ولكنه لم يثبت، وكذا بالمواظبة المفادة من الأحاديث الواردة(٥). وتُعُقِّبَ بأن هذا متوقف على كونها –أي المواظبة– غير مقرونة بالترك مرة، لكن مطلق المواظبة أعم من المقرونة به أحياناً وغير المقرونة، ولا دلالة للأعم على الأخص(٦).

ومذهب أبي يوسف ومحمد(٧) أنه سنة(٨)، وهو قول المالكية(٩)، والشافعية(١٠)، والحنابلة(١١) والظاهرية(١٢)، علماً بأن هؤلاء الفقهاء –سوى ابن حزم– لم يفردوا –في كتبهم– هذه المسألة بالبحث، وبالتالي لم يعرضوا للأدلة على هذا الحكم، وإنما اكتفوا بالقول مثلاً: القنوت في الوتر سنة، أو القنوت في صلاة الصبح سنة، والصحيح الراجح أن القنوت سنة، لأن النصوص التي جاءت في القنوت، ليس فيها ما يدل على الوجوب هذا مع مراعاة اختلاف هؤلاء الفقهاء في الصلوات التي يقنت فيها ويُعدُّ القنوت فيها سنة، وهو ما نعرض له في المبحث التالي، وأما ما اسْتُدلَّ به لأبي حنيفة على الوجوب فلم يثبت، والله أعلم بالصواب.

---

(1) [illegible]
(2) [illegible]
(3) [illegible]
(4) [illegible]
(5) [illegible]
(6) [illegible]
(7) [illegible]
(8) [illegible]
(9) [illegible]
(10) [illegible]
(11) [illegible]
(12) [illegible]

المبحث الثالث

الصلوات التي يقنت فيها

أولاً: الوتر:

ذهب أبو يوسف ومحمد من الحنفية[١] والحنابلة[٢] إلى أن القنوت في الوتر سنة، ويكون في جميع السنة[٣]، وهو قول الشافعية في رواية[٤]، وبه قال سحنون من المالكية[٥]، وابن مسعود، وإبراهيم النخعي، وإسحاق، والحسن البصري، والثوري، وابن المبارك[٦]. قال السرخسي: «[illegible]»[٧] وقال ابن قدامة: «[illegible]»[٨]. واستدلوا بما يأتي:

١. عن أُبَيّ بن كعب –رضي الله عنه– أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– كان يوتر فيقنت قبل الركوع[٩].
٢. عن ابن مسعود –رضي الله عنه– أن النبي –صلى الله عليه وسلم– «[illegible]»[١٠].
٣. عن ابن عباس –رضي الله عنهما– أنه قال: «[illegible]

(١) [illegible]
(٢) [illegible]
(٣) [illegible]
(٤) [illegible]
(٥) [illegible]
(٦) [illegible]
(٧) [illegible]
(٨) [illegible]
(٩) [illegible]
(١٠) [illegible]

[illegible]»[١]. ومثله عن ابن عمر –رضي الله عنهما–[٢].

٤. عن علي بن أبي طالب –رضي الله عنه– أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– كان يقول في آخر وتره: «[illegible]»[٣].

٥. قول الرسول –صلى الله عليه وسلم– للحسن بن علي –رضي الله عنه حين علمه القنوت–: «[illegible]»[٤].

ووجه الدلالة من النصوص السابقة أنها أثبتت القنوت في الوتر في جميع السنة، ولم تفصل بين وتر وآخر.

٦. ولأنه وتر، فيشرع فيه القنوت كالنصف الآخر من رمضان[٥].

٧. ولأنه ذكر يشرع في الوتر، فيشرع في جميع السنة كسائر الأذكار[٦].

ومذهب الشافعية[٧] أن القنوت في الوتر يكون في النصف الأخير من رمضان، وهو قول الإمام مالك في رواية ابن حبيب[٨]، وبه قال الإمام أحمد في رواية عنه[٩]، وهو مروي عن علي بن أبي طالب، وأبي ابن كعب، وابن عمر[١٠] –رضي الله عنهم– وبه قال قتادة، وابن سيرين، وسعيد بن أبي الحسن، والزهري، وابن المنذر، ويحيى بن ثابت، والزبيري، واختاره أبو بكر الأثرم[١١]. قال الشربيني: «[illegible]»[١٢]. واستدلوا بما يلي:

١. عن عمر بن الخطاب –رضي الله عنه–: «[illegible]

[illegible]

[illegible]«[illegible]»[1].

٢. ووجه الدلالة من هذا الحديث أن فعل أُبَيّ هذا كان بمحضر من الصحابة، ولم ينكر عليه أحد منهم فهو كالإجماع[2].

عن أنس–رضي الله عنه–أن النبي–صلى الله عليه وسلم– كان يقنت في النصف الثاني من رمضان[3].

٣. وعن عبد الرحمن بن الأعرج قال: «[illegible]»[4]، ولا خلاف أن المراد به القنوت[5].

ووجه الدلالة من هذا الأثر –على أن القنوت في الوتر يختص بالنصف الثاني من رمضان– ما ذكر أن أُبيّاً صلى بالناس النصف الأول فلم يقنت، ثم مرض، وصلى مكانه معاذ فقنت، فحصل الاتفاق منهما ومن سائر الصحابة الذين لم ينكروا على واحد منهما على أن القنوت مشروع في النصف الآخر دون الأول[6].

وقد أَوَّلَ الحنفية[7] حديثي أُبَيّ وأنس اللذين استدل بهما الشافعية على أنهما محمولان على طول القيام، لأن من معاني القنوت طول القيام. قال صاحب فتح القدير في تعليقه على حديث أنس: «[illegible]»[8].

وذهب الشافعية[9] في رواية أخرى إلى القول بأن القنوت يستحب في الوتر في جميع

(1) [illegible]
(2) [illegible]
(3) [illegible]
(4) [illegible]
(5) [illegible]
(6) [illegible]
(7) [illegible]
(8) [illegible]
(9) [illegible]

رمضان، ونسبه النووي إلى الإمام مالك أيضاً[١].

وروى ابن القاسم وعليّ عن الإمام مالك[٢] قوله بنفي القنوت في الوتر جملة، ووجه هذه الرواية أن الوتر صلاة، فلم يكن القنوت مشروعاً فيها كالمغرب[٣]، والمشهور من مذهب المالكية كراهة القنوت في الوتر[٤]. وعن طاوس أن القنوت في الوتر بدعة، وهو رواية عن ابن عمر[٥].

والراجح-من وجهة نظري والله أعلم-ما ذهب إليه جمهور الفقهاء بأن القنوت مندوب في الوتر في جميع السنة، للنصوص الصحيحة الصريحة الواردة عن الرسول -صلى الله عليه وسلم- في ذلك، أما القول بتخصيصه في النصف الثاني من رمضان فضعيف، لضعف حديثي أُبيّ وأنس، ولا حاجة إلى تأويلهما -كما ذهب الحنفية- طالما ثبت ضعفهما، وأما ما جاء عن عبد الرحمن بن الأعرج، فهو يستند إلى حديث أُبَيّ وهو ضعيف كما سبق، وليس في النصوص ما يدل على تخصيص القنوت في وتر رمضان كما ذهب الشافعية في رواية، وأما القول بكراهة القنوت في الوتر، وكذا اعتباره بدعة، فقولان لا يسعفهما الدليل، بل النصوص الصحيحة على خلاف ذلك.

ثانياً: الفجر[٦]:

اختلف الفقهاء في مسألة القنوت في الفجر، ومذهب المالكية[٧] في المشهور عندهم[٨] والشافعية[٩] أن القنوت في الفجر مستحب، وهو قول ابن أبي ليلى، والحسن بن صالح، وهو مروي عن أبي موسى الأشعري، وابن عباس، وأبي بكرة[١٠]، وحكاه الحازمي عن أكثر الناس

(١) [illegible]

(٢) [illegible]

(٣) [illegible]

(٤) [illegible]

(٥) [illegible]

(٦) [illegible]

(٧) [illegible]

(٨) [illegible]

(٩) [illegible]

(١٠) [illegible]

من الصحابة والتابعين[1]، جاء في منح الجليل قوله: «[illegible]»[2]، «[illegible]»[3]، وقال الشربيني: «[illegible]»[4]، واستدلوا بما يأتي:

١. عن أنس بن مالك –رضي الله عنه– أنه قال: «[illegible]»[5].

٢. عن أبي هريرة –رضي الله عنه– قال: أنا أقربكم صلاة برسول الله –صلى الله عليه وسلم– فكان أبو هريرة يقنت في الركعة الأخيرة من صلاة الصبح، بعد ما يقول سمع الله لمن حمده، فيدعو للمؤمنين ويلعن الكفار[6].

٣. عن البراء بن عازب–رضي الله عنه– أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– كان يقنت في الصبح والمغرب[7]، ووجه الدلالة منه ذكر القنوت في صلاة الصبح، قال النووي: «[illegible]»[8].

٤. عن العوام بن حمزة قال: «سألت أبا عثمان عن القنوت في الصبح قال: بعد الركوع، قلت: عمن؟ قال: عن أبي بكر وعمر وعثمان رضي الله تعالى عنهم»[9].

---

(1) [illegible]

(2) [illegible]

(3) [illegible]

(4) [illegible]

(5) [illegible]

(6) [illegible]

(7) [illegible]

(8) [illegible]

(9) [illegible]

٥. عن عبد الله بن معقل قال: «قنت علي –رضي الله عنه– في الفجر[١]».

٦. عن عمر –رضي الله عنه– أنه كان يقنت في الصبح[٢] وكان ذلك بمحضر من الصحابة وغيرهم[٣].ووجه الدلالة من النصوص والآثار السابقة أنها تثبت القنوت في صلاة الفجر وتدل على سنيته[٤].

ومذهب الحنفية[٥] والحنابلة[٦] أنه لا قنوت في الفجر، وهو مروي عن ابن عباس، وابن عمر، وابن مسعود، وأبي الدرداء وبه قال الثوري، والليث، والشعبي، ويحيى بن يحيى الأندلسي –صاحب الإمام مالك–[٧] قال أبو سليمان الجوزجاني: «[illegible]»[٨]، وقال ابن قدامة: «[illegible]»[٩]. واستدلوا بما يأتي:

١. عن أنس –رضي الله عنه–: «[illegible]»[١٠].

٢. عن أبي هريرة –رضي الله عنه– «أن النبي –صلى الله عليه وسلم– قنت بعد الركوع [illegible]»[١١].

٣. عن سعد بن طارق الأشجعي قال: «[illegible]» فقال: «[illegible]

---

(١) [illegible]

(٢) [illegible]

(٣) [illegible]

(٤) [illegible]

(٥) [illegible]

(٦) [illegible]

(٧) [illegible]

(٨) [illegible]

(٩) [illegible]

(١٠) [illegible]

(١١) [illegible]

[illegible][١].

٤. عن ابن مسعود -رضي الله عنه- قوله: «م[illegible][٢].

٥. عن أبي مخلد قال: صليت مع ابن عمر -رضي الله تعالى عنهما- الصبح فلم يقنت فقلت له: ألا أراك تقنت؟ فقال: ما أحفظه عن أحد من أصحابنا[٣].

٦. قول ابن عباس -رضي الله عنهما-: «[illegible]»[٤]، ومثله عن ابن عمر رضي الله عنه[٥].

٧. عن أم سلمة -رضي الله عنها- أن النبي -صلى الله عليه وسلم- نهى عن القنوت في الصبح[٦].

٨. عن جماعة من الصحابة -رضي الله عنهم- أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قنت في صلاة الفجر شهراً كان يدعو في قنوته على رِعْل[٧] وذكوان[٨] ويقول: اللهم اشدد طأتك

---

(١) [illegible]

(٢) [illegible]

(٣) [illegible]

(٤) [illegible]

(٥) [illegible]

(٦) [illegible]

(٧) [illegible]

(٨) [illegible]

على مُضر[١] واجعلها عليهم سنين كسني[٢] يوسف[٣].

٩. وعن أبي عثمان النهدي قال: صليت خلف أبي بكر وخلف عمر كذلك، فلم أر أحداً منهما يقنت في صلاة الفجر[٤].

١٠. ولأنها صلاة مفروضة، فلم يسن القنوت فيها كبقية الصلوات[٥].

وقد فهم الحنفية من ترك النبي –صلى الله عليه وسلم– القنوت في الفجر على أن القنوت فيه منسوخ، دل عليه أن الرسول –صلى الله عليه وسلم– كان يقنت في المغرب كما في صلاة الفجر وذلك منسوخ بالإجماع[٦].

وروي عن قتادة أنه يُقنتُ في السنة كلها إلا في النصف الأول من رمضان[٧]، وذلك استدلالاً بخبر أُبيّ السابق.

وقد أجاب الشافعية[٨] عن أدلة القائلين بعدم سنية القنوت في الفجر فقالوا: أما حديثا أنس وأبي هريرة –رضي الله عنهما– فالمراد منهما ترك الدعاء على أولئك الكفار ولعنهم فقط، وليس ترك القنوت أو ترك القنوت في غير الصبح، وهذا التأويل متعين، لأن حديث أنس في قوله: «[illegible]»[٩] صحيح صريح، فيجب الجمع بينهما، وقد روى البيهقي عن عبد الرحمن بن مهدي قوله: «[illegible]»[١٠] كما يوضح هذا التأويل أيضاً رواية أبي هريرة –رضي الله عنه– وهي قوله: «[illegible]»[١١]. وأما الجواب عن حديث سعد بن طارق، فهو أن الذين أثبتوا القنوت معهم زيادة علم، وهم أكثر، فوجب تقديمهم. وأما حديث ابن مسعود فضعيف، ولأنه نفي، وحديث أنس إثبات، فقدم لزيادة العلم، وأما حديث ابن عمر أنه لم يحفظه أو نسيه، وقد حفظه أنس والبراء بن عازب وغيرهما

(Č) ĞĿăÀȝ ĞŸĔĢę. ÀŢφă: ÛBáĺæéă ȷʐȝ ÛáʐĜĦţă čďē/đ.
(č) ȞÊõ ʐèʐ ÀÊÒ... [illegible]
(Ď) [illegible]
(ď) ÛϽĺèĺÓöă ȝăĺÆ ȝăĺÂÔöă čĒĎ/Č.
(Đ) ÛźʐŢĜöă 8ĺÎõ ÛţĺÂÔöă ďčČ/Č.
(đ) ÛϽĺèĺÓöă ȝăĺÆ ȝăĺÂÔöă čĒĎ/Č.
(Ē) ÚĞŋăÆę ȸăă ÛȜ8ţă ēčċ/Č.
(ē) [illegible]
(Ĕ) ÀŢφă î (Ē) ȸŋ ǪĦĜöă.
(Čċ) [illegible] čēĒ/č ¡Ďċč.
(ČČ) ÀŢφă î (ē) ȸŋ ǪĦĜöă.

فقدم من حفظ، وأما حديث ابن عباس فضعيف، كما أنه روي عنه أنه قنت في الصبح، وأما حديث أم سلمة فضعيف أيضاً.

أما القائلون بأنه لا قنوت في الفجر إلا في النوازل، فقد أجابوا عن أدلة القائلين باستحبابه، فقالوا: بالنسبة إلى حديث أنس «Ž ǨÄÖÄ -Ļŷèş ¢ĔŸ3 !ǟ ʔŸò ı ƑÄöǟ ȯǟǟ Äŋ ÄȨ̄ÆÖǟ ȧøÄʐ Ǵǵ ÄDzÄöǟ» فإن القنوت فيه محمول على طول القيام، فإنه يسمى قنوتاً، ولا شك أن صلاة الصبح أطول الصلوات قياماً، ولذلك فيكون الإشكال نشأ من اشتراك لفظ القنوت بين القيام وبين الخضوع والسكوت والدعاء وغيرها، أو أنه كان يقنت إذا دعا لقوم أو دعا عليهم، للجمع بينهما(١)، ويؤيد هذا القول ما جاء عن أنس –رضي الله عنه– أن النبي –صلى الله عليه وسلم– كان لا يقنت إلا إذا دعا لقوم أو عليهم(٢) وهو صحيح(٣). وقد صح أيضاً عن أبي مالك الأشجعي عن أبيه أنه قال أي بني مُحدث(٤) يعني المواظبة والمداومة على قنوت الصبح(٥)، ثم إنه قد ورد عن أنس نفسه أنه لم يقنت في الصبح، فقد أخرج الطبراني عن غالب بن فرقد الطحان قال: كنت عند أنس بن مالك –رضي الله عنه– شهرين فلم يقنت في صلاة الغداة(٦)، وأخرج ابن أبي شيبة عن أبي بكر وعمر وعثمان –رضي الله عنهم– أنهم كانوا لا يقنتون في الفجر(٧)، وأخرج أيضاً عن علي –رضي الله عنه– لما قنت في الصبح أنكر عليه الناس فقال: استنصرنا على عدونا(٨)، وأخرج عن ابن عباس وابن مسعود وابن عمر وابن الزبير –رضي الله عنهم– أنهم كانوا لا يقنتون في صلاة الصبح(٩)، وأما حديث أبي هريرة فمنسوخ، وذلك استدلالاً بما رواه عبد الله بن مسعود –رضي الله عنه– قال: «Ɓ ǨÄÖÄ ȯʐèø !ǟ ʔŸò ı !ǟ ʔŸò ı ¢ĔŸ3 Ļŷèş - Ž ǴǴÔöǟ ɼǓ ƿÄƬì Ż ¢ȭÄǩ Ɓ ǨÄÖÄ ¢ŸǴę ɼş ȼÆĦǟ»(١٠)، وأما ما جاء عن عمر –رضي الله عنه– أنه كان يقنت في الفجر بمحضر من الصحابة وغيرهم، فيحمل على أن ذلك كان في أوقات النوازل(١١).

(Č) ǟǿǟ ȣʐǤæ ǗŸǨʐǤ ... [illegible]
(č) [illegible]
(Ď) [illegible]
(ď) [illegible]
(Đ) [illegible]
(đ) [illegible]
(Ē) [illegible]
(ē) [illegible]
(Ĕ) [illegible]
(Čċ) [illegible]
(ČČ) [illegible]

وبالجملة قالوا: لو كان رسول **الله** –صلى **الله** عليه وسلم– قنت في صلاة الفجر وكانت سنة راتبة لم يخف ذلك، ولنقلوه كنقل جهر القراءة، ولذلك فكل ما فعله –صلى **الله** عليه وسلم– إن صح فهو محمول على النوازل بالدعاء لقوم أو على قوم(١).

وقد علق الإمام ابن القيم على هذه المسألة فقال ما ملخصه: الإنصاف الذي يرتضيه العالم المنصف أنه –صلى **الله** عليه وسلم– قنت وترك، وكان تركه للقنوت أكثر من فعله، فإنه إنما قنت عند النوازل للدعاء لقوم وللدعاء على آخرين، ثم تركه لما قدم من دعا لهم وخلصوا من الأسر، وأسلم من دعا عليهم وجاءوا تائبين، وكان قنوته لعارض، فلما زال ترك القنوت، وقال أيضاً: إن أحاديث أنس كلها صحاح يصدق بعضها بعضاً ولا تتناقض، وحمل قول أنس على ما زال يقنت حتى فارق الدنيا على إطالة القيام بعد الركوع، وأجاب على تخصيصه بالفجر بأنه وقع بحسب سؤال السائل، فإنه إنما سأل أنساً عن قنوت الفجر، فأجابه عما سأله عنه، وبأنه –صلى **الله** عليه وسلم– كان يطيل صلاة الفجر دون سائر الصلوات، وقال: ومعلوم أنه كان يدعو ربه ويثني عليه ويمجده في هذا الاعتدال، وهذا قنوت منه بلا ريب، فنحن لا نشك ولا نرتاب أنه لم يزل يقنت في الفجر حتى فارق الدنيا، ولما صار القنوت في لسان الفقهاء وأكثر الناس هو هذا الدعاء المعروف: اللهم اهدني فيمن هديت... إلخ وسمعوا أنه لم يزل يقنت في الفجر حتى فارق الدنيا، وكذلك الخلفاء الراشدون وغيرهم من الصحابة، حملوا القنوت في لفظ الصحابة على القنوت في اصطلاحهم، ونشأ من لا يعرف غير ذلك، فلم يشك أن رسول **الله** –صلى **الله** عليه وسلم– وأصحابه كانوا مداومين على هذا كل غداة، وهذا هو الذي نازعهم فيه جمهور العلماء، وقالوا لم يكن هذا من فعله الراتب، بل ولا يثبت عنه أنه فعله، وغاية ما روي عنه في هذا القنوت أنه علمه الحسن بن علي(٢).

والذي يترجح لدَيَّ بعد هذا العرض أن القنوت في الفجر ليس سنة راتبة، وأنه يختص بالنوازل خاصة بعد أن استفاضت النصوص التي استدل بها القائلون بهذا القول، والتي تثبت أن قنوته –صلى **الله** عليه وسلم– كان لسبب، أما الأدلة التي استدل بها القائلون باعتبار القنوت في الفجر سنة، فهي لا تسلم من الاعتراضات، لأن غاية ما فيها –إذا استثنينا قول أنس:» ما زال رسول **الله** يقنت حتى فارق الدنيا– أنها تثبت حصول القنوت في الفجر من قبل النبي–صلى **الله** عليه وسلم– والصحابة، وهذا ما لا يجادلهم فيه الآخرون(٣)، وإنما الخلاف في استمراريته كسنة، وأما حديث أنس فيعكر عليه ما رواه الخطيب في كتاب القنوت من طريق قيس بن الربيع عن عاصم بن سليمان قلنا لأنس: «Jǐ

.ďĎĐ-ďĎč/Č ÛÀÆÖöä Ǵǭ ÛÿÀŧTä ȸää (Č)

.čēĎ-čĒč/Č ÛåÀȞţä ǻää ÛĻÆÖöä ȸää :ÀŢφäş .ĎĚĒ-ĎĚđ/č ÛøÀüşɉä ÖǄφ Ž ŝÔǺŸŋ ϽÀõƺÎöä ȻÀõæ äØÖŁ (č)

.ĎĚĐ/č ÛøÀüşɉä ÖǄφ ÛϽÀõƺÎöä :ÀŢφä (Ď)

[illegible][1]، ويمكن أن يحمل القنوت فيه على طول القيام كما قال النافون، ويؤيد هذا ما جاء عن أنس أنه كان إذا رفع رأسه من الركوع انتصب قائماً حتى يقول القائل قد نسي، وأخبرهم أن هذه صفة صلاته صلى الله عليه وسلم[2]، ثم إن أنس نفسه قد روى عن النبي –صلى الله عليه وسلم– أنه لم يكن يقنت إلا إذا دعا على قوم أو دعا لهم، ثم إن أنس نفسه أيضاً قد ترك القنوت في الفجر، وليس معقولاً أن يكون القنوت سنة راتبة كان يمارسها النبي –صلى الله عليه وسلم– كل يوم والصحابة يشاهدونه ولا ينقلونها[3]، ثم إن الصحابة الذين روي عنهم القنوت في الفجر، قد روي عنهم عدم القنوت أيضاً مما يدل –والله أعلم– على أنهم فهموا أن القنوت حينما كان يفعل، إنما كان يفعل للنوازل، والله تعالى أعلم.

ثالثاً: قنوت النوازل[4]:

يجوز القنوت للنازلة تحل بالمسلمين في قول الحنفية[5] والشافعية[6] والحنابلة[7]، ويكون القنوت للنازلة عند الحنفية في الجهرية، والذي يقنت هو الإمام[8]، قال صاحب الدر المختار في هذا الصدد: «و[illegible]»[9] وفي رواية أخرى عندهم أن قنوت النازلة يختص بصلاة الفجر دون غيرها من

[illegible]

الصلوات الجهرية والسرية(١)، وعند الشافعية يقنت للنازلة في جميع الصلوات، قال النووي: «الصحيح المشهور الذي قطع به الجمهور، أنه إن نزلت بالمسلمين نازلة؛ كخوف، أو قحط، أو وباء، أو جراد، أو نحو ذلك، قنتوا في جميعها –أي الصلوات المكتوبة– وإلا فلا»(٢)(٣) [illegible] الصحيح في مذهبنا أنها إن نزلت –أي النازلة– قنت في جميع الصلوات»(٤)، واستدلوا بما جاء عن النبي –صلى الله عليه وسلم– أنه قنت شهراً لقتل القراء رضي الله عنهم(٥)، وبما جاءعن البراء–رضي الله عنه–أن النبي–صلى الله عليه وسلم– كان يقنت في الصبح والمغرب(٦)، ويكون القنوت للنازلة عند الحنابلة في صلاة الفجر، ومن الإمام، فلا يقنت آحاد الناس(٧)، ولا يُقنت في غير الصبح، قال ابن قدامة: «[illegible]»(٨)، واستدلوا بأن النبي –صلى الله عليه وسلم– قنت شهراً يدعو على حي من أحياء العرب ثم تركه(٩)، وبأن علياً –رضي الله عنه– قنت وقال: «[illegible]»(١٠) [illegible]»(١١).

وروي عن أبي الخطاب الكلوذاني أنه قال: يقنت في الفجر والمغرب، لأنهما صلاتا

[illegible]

طرفي النهار(١)، وفي قول آخر للحنابلة(٢) يقنت في صلاة الجهر كلها، قياساً على الفجر. قال ابن قدامة: «ȼǟȦHʋȍǗ Ǽǵǖ ȸʒ ɍş - ɭŸȅş ȼȄŸʒ ! ȁ ʔŸȍ ı ɈǺȍȁ ȸʒ ǑǑȺȺ B ȼφɉ ÛȁØŁ ǴÔȺ ɍş ǠǩʐȍȁŞ ǠǱȦȍȁ Ƙȡ Ž ǧʐǺǑȍȁ»(٣)، وذهب الحنابلة(٤) في قول آخر أن الإمام يقنت في النازلة في كل مكتوبة إلا الجمعة، للاستغناء عنه بالدعاء في خطبتها.

ولا يقنت للنازلة تنزل بالمسلمين في قول المالكية(٥)، جاء في المدونة قوله: «ȯȦęş ȼȄŸʒ ȀɆȍ :ȯȦę ÛɈȦȒɳǿ Ž ǥȀȦȮȍȁ ɈʐǺǶŸȺ ɭŁş ɍǕ ȃȦȺȍȁ ǨȭǿǻǕ Ȧɳ ÛȻȀȭØȺ ɃØȍȁ ǬȺǼΣȁ Ž ȬȍȦɳ ʉŸȍǕ ȀǩʐȍȁŽ ɍş ÛɈȦȒɳǿ Ƙȡ Ž ɍş ɈȦȒɳǿ Ž ǨǺǑȺ ɍş ÛȼȀ ǑȶǶȺ ɈǕ ʔǿǕ ɍş ÛǑȶǶȍȁ»(٦).

والراجح عندي استحباب القنوت في النوازل لثبوت ذلك عن النبي –صلى **الله** عليه وسلم– ويجهر الإمام عندئذ في كل الصلوات، لما رواه ابن عباس –رضي **الله** عنهما– قال: قنت رسول **الله** –صلى **الله** عليه وسلم– شهراً متتابعاً في الظهر والعصر والمغرب والعشاء والصبح في دبر كل صلاة إذا قال سمع **الله** لمن حمده من الركعة الآخرة يدعو عليهم على حي من بني سليم على رعل وذكوان وعصية ويؤمن من خلفه(٧) قال الشوكاني: «فيه أن القنوت للنوازل لا يختص ببعض الصلوات، فهو يرد على من خصصه بصلاة الفجر عندها»(٨). أما المنفرد، فلم أعثر في النصوص على ما يمنعه من القنوت في النازلة، والذي يظهر لي أنه يجوز له ذلك، ولأن القنوت دعاء، والمنفرد يدعو في الصلاة، وإن قنت فهو بالخيار، فإما أن يجهر، وإما أن يسر، كالقراءة في الصلاة، وأما المأموم، فإنه يؤمّن على ما يقوله الإمام، و**الله** أعلم.

ولم يحدد الفقهاء لفظاً خاصاً للقنوت في النازلة، والظاهر، كما قال ابن حجر، أنه يدعو في كل نازلة بما يناسبها(٩)، وهو الراجح، لثبوت ذلك في السنة النبوية، كما تبين من خلال النصوص التي سقناها في هذا المبحث، حيث كان –صلى **الله** عليه وسلم– يدعو في كل نازلة بما يناسبها من الدعاء، و**الله** أعلم.

(Č) ȼÊȦφ ĘǟȦÊȍȁ øǼÔţȁ.
(č) ȼÊȦφ ĘǟȦÊȍȁ øǼÔţȁ.
(Ď) ȼÊȦφ ĘǟȦÊȍȁ øǼÔţȁ.
(ď) ÛźʐŢǴȍȁ ȣȦÎȭ ÛţȦǺǑȍȁ Č/ČčďČ.
(Đ) ÛǑȍȦɳ ÛǴφşǼţȁ Č/ďčč.
(đ) ȼÊȦφ ĘǟȦÊȍȁ øǼÔţȁ.
(Ē) ʐǟǗ Ûǻşȁǻ ŸǗ ȸȦȅ Ûǻşȁǻ Č/ĔđÛ ȭǬȦȁ ÛǥŸÔȍȁ ȁȦǟ ÛǠǑȍȁ Ǧʐǻȁ Ž ǧȁŸÔȍȁ ÛǧʐǷ ǬȺǼǵ :ɭęø ĎďďČ. ȸǟȁş ǵǜǼǵ ÛǑȺǴǵ Č/ČĊĎ¡ ǬȺǼǵ :ɭęø ďđĔČÛ ȁǟȁş ǲŁ:ȣ ÛØȅǑȱȍȁ ɭŢǑȍȁ ɭŁʐʒǼȺ Ƀ ȁǟȅŸǭ ʐǗɭŁʐǓǑǕ. ȀΣǼȺǬ ǴȀǥʒ ǴÊȦȸÛ :ȀŢφȁ ȀǜǴȍȦɉȁ ÛǑȍǶǗ ȸȦȅ ŸǗ ǻşȁǻÛ
Č/ČĊĔÛ ȭǬȦȁ ÛǥŸÔȍȁ ȁȦǟ ÛǠǑȍȁ Ǧʐǻȁ Ž ǧȁŸÔȍȁ ÛǧʐǷ ǬȺǼǵ :ɭęø ċēčČ.
(ē) č/ċċď. ȁȦÎʐȭǴÛ ǬǟǑ ȁɉşȸȦøÛ.
(Ĕ) č/ĔđČ. ȁȦǴǝǕȁ ǴȀȦǼ ǴȀȦǼǝǕȁ.

المبحث الرابع

محل القنوت

مذهب الحنفية(١) والمالكية(٢) أن القنوت يكون قبل الركوع، وهو قول ابن سريج من الشافعية(٣) في قنوت الوتر، وهو مروي عن عمر، وعلي، وأُبَيّ بن كعب، وبه قال ابن مسعود، وابن عباس، وأبي موسى الأشعري، والبراء بن عازب، وأنس، وعمر بن عبد العزيز، وعبيدة السلماني، وحميد الطويل، وابن سيرين، والربيع بن خثيم، وأبي عبد الرحمن السلمي، وإسحاق، وعبد الرحمن بن أبي ليلى رضي الله عنهم(٤)، جاء في منح الجليل قوله: «ǟǼǫş Ƀǚı - ğǖǾǉǚǟ Ǒǖę ţǖǒ̃ǚǟ ǼǑǆ ǧǚǟǚǉǚǟ Ÿǟ ǥǨǏǑǩ ǀŸǦę»(٥)، واستدلوا بما يأتي:

١. عن عاصم الأحول -رضي الله عنه- قال: سألت أنس بن مالك -رضي الله عنه- عن القنوت في الصلاة فقال: نعم، فقلت: كان قبل الركوع أو بعده؟ قال: قبله، قلت: فإن فلاناً أخبرني عنك أنك قلت بعده، قال: كذب(٦)، إنما قنت رسول الله -صلى الله عليه وسلم- بعد الركوع شهراً، أراه كان بعث قوماً يقال لهم القراء، زهاء سبعين رجلاً، إلى قوم من المشركين دون أولئك، وكان بينهم وبين رسول الله -صلى الله عليه وسلم- عهد، فقنت رسول الله -صلى الله عليه وسلم- بعد الركوع شهراً يدعو عليهم(٧) قال الباجي: «ǖĿş Ǒ̀ǫ Ž ǖǆ ǯ̀ Ǯǟ Ÿ8»(٨).
٢. عن أبي بن كعب-رضي الله عنه-أن النبي -صلى الله عليه وسلم-كان يقنت قبل الركوع»(٩).
٣. عن ابن مسعود -رضي الله عنه- أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قنت في الوتر قبل الركوع(١٠).
٤. عن ابن عمر -رضي الله عنه- أن النبي -صلى الله عليه وسلم- كان يوتر بثلاث

(Č) ǟǼǑǀǽǚǟ ǟǻǟǼǑǚǟ ǍǦǉǻǻǞ ǀǶǦǟǚǟ .čĒĎ/Č ǧǚǟǙǚǟ ǧǜǍǟ ǐǔǟǢǚǟ ǟǻǑǘǚǟ ţǖǒ̃ǚǟ ǞǊǟ ǀǔǟǚǟ ǧǟǧǞ ǀǚǧǟǻǦǟ :ǝǭǟ .ǀǚǧǟǻǦǟ ǧǟǚǟ ǀǦǚǟǦǟ ǐǯǟ
.ČČ/č ǧǟǘǚǟǛ
(č) ǯǟǟ Ǐǒ ǧ Ǐǟ ǧǟǟ ǟǟǻǟǟ .čđċ/Č
(Ď) ǟǛǖǟǚǟ ǟǯǟǟ ǧ ǟǖǟǚǟǟ ǧǟǚǟ ǧǟǚǟ ĐČċ/Ď
(ď) ǟǜǟǚǟ ǧǟǖǟǚǟǟ ǧ ǟǟ ǧǟǚǟ ǟǯǟǟ .Čċď/Č ǟǛǖǟǚǟ ǧǟǚǟǟ ¡ďēđ/Ď ǧǟǖǟǚǟǟ ǧǟǚǟ .Đčċ ǟǟǛǧǟǚǟ ǧǟǖǟǚǟ ǟǟǟ ǟǟǯǟ .ēčČ/Č
(Đ) ǯǟǟ Ǐǒ ǧ Ǐǟ ǧǟǟ ǟǟǻǟǟ .čđċ/Č
(đ) ǧǟ (ǟǾǒ)ǟǟǟ ǟǟǟ ǟǟ ǧǟǟǟǟ ǟǟǟǟǟǟ ǟǟǟǟ ǟǟǟ ǟǟǟ ǟǟ ǟǟ ǟǟ ǟǟǟǟ ǟǟǟǟ ǟǟ .ǟǟǟǟ ǟǟǟǟ :ǝǭǟ .ǟǟǟ ǧǟǟǟ ǧǟǟǟ ǟǟǟǟǚǟ ǧǟǟǚǟǟ ďĚċ/č.
(Ē) ǟǟǟ ǟǟǟ ǟ (Čč) ǟǟǚǟ .ǬǦǚǟ
(ē) ǟǟǟǟǚǟ ǟǟǟǚǟǟ čēč/Č.
(Ě) ǟǟǟ ǟǟǟ ǟ (ď) ǟǟǚǟ .ǬǦǚǟ
(Čċ) ǟǟǟ ǟǟǟ ǟ (ď) ǟǟǚǟ .ǬǦǚǟ

ركعات ويجعل القنوت قبل الركوع[1].

٥. ولأن ذلك مروي عن أبي بكر وعمر وعثمان وعلي رضي الله عنهم[2].

٦. وهو استدلال من جهة المعنى، وهو أن القنوت قبل الركوع أولى، لأنه سبب لإدراك صلاة بعض من يأتي ممن سبقه الإمام، فإذا جعل بعد الركوع لم يكن فيه فائدة[3].

٧. ولأن القنوت في معنى القراءة، فقوله: اللهم إنا نستعينك، مكتوب في مصحف أبي وابن مسعود، في سورتين[4]، فالقراءة قبل الركوع فكذلك القنوت[5]. ومذهب الشافعية[6] والحنابلة[7] والظاهرية[8] أن القنوت يكون بعد الركوع[9]، وهو قول أبي بكر

الصديق، وعمر، وعثمان، وعلي رضي الله عنهم[10] وهو مروي عن أبي قلابة، وأبي المتوكل، وأيوب السختياني، وسعيد بن جبير، واختاره ابن المنذر[11]، وكذا ابن حبيب من المالكية[12]، قال النووي: «[illegible]»[13] «[illegible]»[14]. واستدلوا بما يأتي:

عن أبي هريرة –رضي الله عنه– «[illegible]»[15].

عن ابن سيرين قال: قلت لأنس: قنت رسول الله –صلى الله عليه وسلم– في الصبح؟ قال: نعم بعد الركوع يسيراً[16].

(1) [illegible]
(2) [illegible]
(3) [illegible]
(4) [illegible]
(5) [illegible]
(6) [illegible]
(7) [illegible]
(8) [illegible]
(9) [illegible]
(10) [illegible] ٤٨٦/[illegible].
(11) [illegible]
(12) [illegible]
(13) [illegible]
(14) [illegible]
(15) [illegible]
(16) [illegible]

وعن أنس –رضي الله عنه– أن النبي –صلى الله عليه وسلم– «[illegible]»[1][2].

وعن سالم بن عبد الله –رضي الله عنهما– أنه سمع رسول الله –صلى الله عليه وسلم– إذا رفع رأسه من الركوع في الركعة الأخيرة من الفجر يقول: «[illegible]»[3][4].

وعن خفاف بن إيماء –رضي الله عنه– قال: «[illegible]»[5].

عن الحسن بن علي رضي الله عنهما– قال: «[illegible]»[6].

إن ذلك مروي عن الخلفاء الراشدين[7].

وروي عن الإمام مالك قوله بالتخيير في القنوت قبل الركوع وبعده[8] وهو رواية عند الشافعية قالها الرافعي[9] وذكره ابن المنذر عن أنس وأيوب السختياني[10]، جاء في المدونة: «[illegible]»[11] واستدل لهذا القول بما جاء عن حميد أنه قال: سئل أنس عن القنوت في صلاة الصبح فقال: «[illegible]»[12].

[illegible]

قال ابن حجر: «[illegible]»[1].

وقد أجاب الحنفية[2] عن أدلة القائلين بأن القنوت يكون بعد الركوع، فقالوا: «[illegible]»[3] وقالوا: ومما يؤكد ذلك أن عمل الصحابة على وفق ما قلناه فقد روى ابن أبي شيبة عن ابن مسعود وأصحاب النبي –صلى الله عليه وسلم– أنهم كانوا يقنتون في الوتر قبل الركوع[4].

والراجح عندي أن المكلف مخير، فإما أن يقنت قبل الركوع أو بعده، وفي هذا جمع بين النصوص الواردة في هذا الموضوع، والله تعالى أعلم.

المبحث الخامس

رفع اليدين أثناء القنوت

اختلف الحنفية في ذلك[5] فذكر عن أبي حنيفة أنه لا يرفع يديه في القنوت، وإنما يرسلهما إرسالاً، وذكر عن أبي يوسف أنه قال: يبسطهما نحو السماء[6]، وذكر عن محمد أن قال: يكفهما، وهو قول أبي حنيفة في رواية أخرى، قال أبو بكر الإسكاف: «[illegible]»[7].

أما الشافعية[8] فلهم في هذه المسألة قولان:

الأول: لا يستحب، وبه قال المالكية[9] ووجهه أنه دعاء كدعاء السجود والتشهد، والدعاء في الصلاة لا ترفع له الأيدي.

---

(1) [illegible]
(2) [illegible]
(3) [illegible]
(4) [illegible]
(5) [illegible]
(6) [illegible]
(7) [illegible]
(8) [illegible]
(9) [illegible]

الثاني: يستحب، وهو الصحيح في المذهب، وبه قال الحنابلة[١]، قال البيجوري: «[illegible]»[٢] وقال البهوتي: «[illegible]»[٣]، ووجه هذا القول ما رواه البيهقي عن أنس –رضي **الله** عنه– في قصة القراء الذين قتلوا –رضي **الله** عنهم– قال: لقد رأيت رسول **الله** –صلى **الله** عليه وسلم– كلما صلى يرفع يديه يدعو عليهم يعني الذين قتلوهم»[٤]، وكذلك بما جاء عن ابن عباس –رضي **الله** عنهما– أن رسول **الله** –صلى **الله** عليه وسلم– قال: «[illegible]»[٥]، ولأن أعداداً من الصحابة –رضي **الله** عنهم– رفعوا أيديهم في القنوت[٦]: فعن أبي رافع قال: «[illegible]»[٧]. وجاء عن علي بن أبي طالب –رضي **الله** عنه– أنه كان يفعل ذلك[٨] وكذا عن ابن مسعود وأبي هريرة –رضي **الله** عنهما– في قنوت الوتر[٩].

والراجح أنه يستحب رفع اليدين أثناء القنوت للآثار الواردة في ذلك، ويكون الرفع إلى الصدر وبطون اليدين نحو السماء، و**الله** أعلم.

وذكر عن محمد بن الحنفية أنه قال: «[illegible]

(١) [illegible]
(٢) [illegible]
(٣) [illegible]
(٤) [illegible]
(٥) [illegible]
(٦) [illegible]
(٧) [illegible]
(٨) [illegible]
(٩) [illegible]

ÿÅŏqÅǽ ĘŸƷş ÀÔÂĠöäş ÀÔÂƪä ÆÖĦÂ ţÀȒǫöä ŏÅʒǻ Žş ÛŏɄÎöä ȡŋ ǬĿ8ǬÊţÅõ ¢ŢDZş БǓ ¢ĘÅõ ¢ÊÅɸ Ž ŏÀţä ¢ŸĦÂÂ Åŋ ǦĘÂƪä ŏÅʒǻş ÛĞǽÅĠÊöÅǽ ƘÎÂş ÛɁÛèƺöäş«(١).

وإذا أراد أن يقنت يكبر عند الحنفية(٢) ويرفع يديه(٣) ثم يقنت، ثم يركع، وهو قول الشافعية(٤) في رواية على أن القنوت في الوتر يكون قبل الركوع، وهو قول للحنابلة(٥) في الرواية التي تجيز القنوت قبل الركوع، ودليل التكبير في القنوت ما جاء عن علي بن أبي طالب –رضي الله عنه– أنه كان إذا أراد القنوت كبر وقنت(٦).

ويقنت بلا تكبير عند الإمام مالك(٧) وهو الصحيح المشهور من قول الشافعية(٨) في قنوت الوتر، على رواية أن القنوت في الوتر يكون قبل الركوع، جاء في المدونة قوله: «ȯÅęş ¢ŋÆÖÂ ÅÂŸę äǽǚƺ ğƺÂÖŸö ƎÒÂ ɼ ţƺõÀöä ÒĞę ǴĞÔöä Ž ƘÂÖÂ ÒDZÀöä Ž ÕöÅŋ»(٩). وقال النووي: «ğƺÂÖöä ƁǓı ɁŸʒ - ğƺÂÖöä ƁǓı ɁŸʒ ţƺõÀöä ǴĿĦÔöÅƺ ţä ÎȚǿ ¢ǫǓ ƘÂÖÂ Ÿǽ ƘĞǑǨ»(١٠).

المبحث السادس

مقدار القنوت

يرى الحنفية(١١) أن مقدار القيام في القنوت مقدار سورة إذا السماء انشقت لما روي عن النبي –صلى الله عليه وسلم– أنه كان يقرأ في القنوت: «ȴŢŸöä Ǔǫ Åǫ ÊǫȘĦÆÕ(١٢)Û ȴŢŸöä ÅǫÆĿä ɼ ȷÅõ ¢ǫǓ - ȴŸèş ¢ĘŸʒ ! ä ɁŸòı ¢Âʒ Ɓşǿş ÛǥǿƺÊöä ȻØĿ ǿäÆÖŋ ɁŸʒ ÅƵŸõş Û(١٣)ƘÂÆĿ ȡŧĘƺ ȯƺÛÂ Ž ŏÅʒǻ ŏöäğƺÂÖöä»(١٤).

والراجح عندي أن القنوت غير مقدر بمقدار محدد من الألفاظ، بحيث لا يجوز الزيادة

(١) ȡǽä ÛȴĘƟ ÀĦĠöä ÛĘǽÀöä ďĒ/č.
(٢) ÛöÅŢÒÀöä ǦÀƠ ÛɃÆÂęÀŧÊöä čċĎ/č.
(٣) ǦĦĠè Ž ɼǓ ɃÆÂɉä ƷƺÀǨ ɼ ¬:¢öƺę - ȴŸèş ¢ĘŸʒ ! ä ɁŸòı ȯƺèÀöä ȡʒ Ƀşǿ Åŋ ǦĘÂÂΣä ÆÂʒ ğƺÂÖŸö ƘĞÒǫöä ÆÂʒ ȡÂÆĿöä ƷƺǿǾ ÒĘǻ ÀŢǫŸƤ ȡŋ Àõǽş ȡȕöäƺ .¬ğƺÂÖöä ÀŢǫ: ȡǽä ÛÀDzǵ ÛĞÂǽǿÆÖöä Čďē/Č.
(٤) ÛţƺŧDzţä ÛɃşƺÀöä ĐČċ/Ď.
(٥) Û8ÅÔǫqä ÛɃşǻǻÀţä ČĒČ/č.
(٦) ÛöÅŢÒÀöä ǦÀƠ ÛɃÆÂęÀŧÊöä čċĎ/č.
(٧) ÛĞǫşÆţä ÛÕöÅŋ Čċč/Č.
(٨) ÛţƺŧDzţä ÛɃşƺÀöä ĐČċ/Ď.
(٩) ÛĞǫşÆţä ÛÕöÅŋ Čċč/Č.
(١٠) ÛţƺŧDzţä ÛɃşƺÀöä ĐČċ/Ď.
(١١) ÛǂƺÊĠţä ÛɄÊňÀÊöäş .čĒĎ/Č ÛʒǝÂÂÔöä ʒǝäÆǽ ÛɁÅèÅÒöä ČđĐ/Č.
(١٢) ÛĞÂäÀöä ÆÔǫ ÛɄŸÂÂÂöä ČĎđ/č.
(١٣) ǬĦĠöä äØĿ Ž ğƺÂÖöä ȗÅÂöÛ ǬĦĠŋ ÀŢǫä ÛɄʒ ǽǽ ȡÊĦŸǓ ğƺÂÖöä äØĿ ȴɁʒ - ȴŸèş ¢ĘŸʒ ! ä ɁŸòı ƑÂöä ɈǓ ǦÂÊöä ÆǫŏŌ Ž ƁØöä (ČĎ).
(١٤) ȻÀöǽ ÂÂ ǹ ÆŏŸÛǽö ǬĦĠöä ÆĦǽı ÀǯƷǓ Ɓş ÛčĒĎ/Č ÛƷǽÂÂÔöä ƷǽäÆǽ Ž ɁÅèÅÒöä ȻÕõǽ Ž ÆǫÕõ ǦÂÊöä ɁŸʒ Åŋ ƘĞǯÂ ȻÔöǽ.

عليها، ولا النقص منها، إذ لم يرد ما يدل على وجوب الالتزام بذلك، والفقهاء يُجوِّزون القنوت بهذا الدعاء وبغيره، وهو ما سيتضح في المبحث التالي أثناء حديثنا عن ألفاظ القنوت، والله أعلم بالصواب.

المبحث السابع

ألفاظ القنوت

جاء في مصادر الحنفية أنه ليس في القنوت دعاء مؤقت[١]، وهو قول الإمام مالك[٢] والحنابلة[٣]، وبه قالت الشافعية في الصحيح المشهور من المذهب[٤]، وقد وجَّه الحنفية هذا القول بأنه قد روي عن الصحابة –رضي الله عنهم أدعية مختلفة في حال القنوت، ولأن المؤقت من الدعاء يجري على لسان الداعي من غير احتياجه إلى إحضار قلبه وصدق الرغبة منه إلى الله –تعالى– فيبعد عن الإجابة، ولأنه لا توقيت في القراءة في شيء من الصلوات، ففي دعاء القنوت أولى[٥]، وقد ذكر عن الإمام محمد بن الحسن أنه قال: «[illegible]»[٦]، وقد فسر فقهاء الحنفية هذا فقالوا بأن المراد منه سوى «[illegible]»، لأن الصحابة –رضي الله عنهم– اتفقوا على هذا في القنوت، فالأولى أن يقرأه، ولو قرأ غيره جاز، وقالوا: ولو قرأ معه غيره كان حسناً، والأولى أن يقرأ بعده ما علم رسول الله –صلى الله عليه وسلم– الحسن بن علي –رضي الله عنه–: «[illegible]»[٧].

[illegible]

وذكر عن بعض الحنفية[١] قولهم: الأولى أن يكون في القنوت دعاء مؤقت، لأن الإمام ربما يكون جاهلاً، فيأتي بدعاء يشبه كلام الناس فيفسد الصلاة[٢]، وأولوا ما جاء عن محمد بن الحسن الشيباني بأنه محمول على أدعية المناسك.

ومع ذلك فالمستحب قوله في القنوت عند فقهاء الحنفية[٣] والشافعية[٤] والحنابلة[٥] والظاهرية[٦]، هو ما ذكر عن الحسن بن علي –رضي الله عنهما– قال: «[illegible]»[٧]. وهو وإن كان في صلاة الوتر فإنه يقنت به أيضاً في الصبح عند القائلين به[٨]، فقد أخرج البيهقي عن محمد بن الحنفية وهو ابن علي بن أبي طالب –رضي الله عنه– قال: «[illegible]»[٩] [illegible][١٠] [illegible]»[١١]، وفي رواية» كان يقولها في قنوت الليل»[١٢]، قال البيهقي: «ف[illegible] وقنوت الوتر... وبالله التوفيق»[١٣].

---

(١) [illegible]

(٢) [illegible]

(٣) [illegible]

(٤) [illegible]

(٥) [illegible]

(٦) [illegible]

(٧) [illegible]

(٨) [illegible]

(٩) [illegible]

(١٠) [illegible]

(١١) [illegible]

(١٢) [illegible]

(١٣) [illegible]

قال الشافعية: وإن كان إماماً لم يخص نفسه بالدعاء، بل يعمم، فيأتي بلفظ الجمع «[illegible]»(١).

ويجوز القنوت عند الشافعية(٢) بما ورد عن عمر بن الخطاب –رضي الله عنه– وهو:» اللهم اغفر لنا، وللمؤمنين وللمؤمنات، والمسلمين والمسلمات، وألف بين قلوبهم، وأصلح ذات بينهم، وانصرهم على عدوك وعدوهم، اللهم العن كفرة أهل الكتاب(٣) الذين يصدون عن سبيلك، ويكذبون رسلك، ويقاتلون أولياءك، اللهم خالف بين كلمتهم، وزلزل أقدامهم، وأنزل بهم بأسك الذي لا ترده عن القوم المجرمين، بسم الله الرحمن الرحيم اللهم، إنا نستعينك ونستغفرك، ونثني عليك، ولا نكفرك، ونخلع ونترك من يفجرك، بسم الله الرحمن الرحيم، اللهم إياك نعبد، ولك نصلي ونسجد، وإليك نسعى ونحفد(٤)، ونخشى عذابك، ونرجو رحمتك، إن عذابك الجد(٥) بالكفار ملحق(٦)»(٧).

وتختلف صيغة القنوت الوارد عن عمر بن الخطاب –رضي الله عنه– عند الحنابلة(٨) بعض الشيء، فقد جاء في المغني قوله: «[illegible]»(٩).

أما صيغة القنوت عند المالكية(١٠) فهي: «[illegible]

(١) [illegible]

(٢) [illegible]

(٣) [illegible]

(٤) [illegible]

(٥) [illegible]

(٦) [illegible]

(٧) [illegible]

(٨) [illegible]

(٩) [illegible]

(١٠) [illegible]

[illegible]»[1].

ويرى الشافعية[2] أنه لا مانع من الجمع بين قنوت عمر والقنوت الذي رواه الحسن، وإن جمع بينهما فالأصح عندهم تأخير قنوت عمر، وفي وجه آخر يستحب تقديمه، وإن اقتصر فليقتصر على الأول، ومكان استحباب الجمع بينهما ما إذا كان منفرداً أو إمامَ محصورين يرضون بالتطويل.

وإن كان لا يحسن القنوت بالعربية أو لا يحفظه، ففيه ثلاثة أقوال مختارة عند الحنفية[3]، قيل: يقول يا رب ثلاث مرات ثم يركع، وقيل: يقول اللهم اغفر لي ثلاث مرات، وقيل: يقول اللهم ربنا آتنا في الدنيا حسنة وفي الآخرة حسنة وقنا عذاب النار[4].

المبحث الثامن

الجهر والمخافتة في القنوت وما يقوله المأموم

يرى الحنفية[5] أن المنفرد بالخيار: إن شاء جهر وأسمع غيره، وإن شاء جهر وأسمع نفسه، وإن شاء أسر. أما إن كان إماماً فإنه يجهر بالقنوت، ولكن دون الجهر بالقراءة، والقوم يتابعونه في ذلك إلى قول «[illegible]» وإذا دعا الإمام بعد ذلك فهل يتابعه القوم؟ للحنفية في ذلك قولان: الأول: يتابعونه، وهو قول أبي يوسف، والثاني: لا يتابعونه ولكن يُؤَمِّنون[6].

وذهب الحنفية[7] في قول آخر إلى القول بإخفاء القنوت في حق الإمام والقوم جميعاً،

---

(1) [illegible]
(2) [illegible]
(3) [illegible]
(4) [illegible]
(5) [illegible]
(6) [illegible]
(7) [illegible]

وهو قول المالكية(١) المشهور، والحنابلة(٢) في الصحيح من المذهب، جاء في المدونة قول سحنون:» قلت لابن القاسم: هل يجهر بالدعاء في القنوت إماماً كان أو غير إمام؟ قال: لا يجهر، قلت: وهذا قول مالك؟ قال: هذا قولي»(٣)، واستدل لهذا القول بقوله –تعالى–: «ادعوا ربكم تضرعاً وخفية»(ď)، وقول النبي –صلى الله عليه وسلم–: «خير الدعاء الخفي»(٥)، ولأنه دعاء، فيندب الإسرار به حذراً من الرياء»(٦).

أما الشافعية(٧) فقالوا: إذا كان إماماً ففي ذلك قولان(ē): أحدهما: لا يجهر، كالتشهد وكسائر الدعوات، والثاني: يستحب، وهو الأصح، ودليله ما جاء في صحيح البخاري عند تفسير قوله –تعالى– «**ÈĒö Ōö ȡŋ Àŋȷ̈ä ǓŨȉ¬(٩): ȡȝ Ÿö ǥÀÀŁ ıǿȑŨ ä! ȝȸ¢- ȷö ĘÀöä**» ، وبالقياس على ما لو سأل الرحمة أو **ıõŸʔ ä! ȝŸ¢ ȿȅŸḶ- ȤǱÀ ǽÀöÕȝǥ Ž ȩǽȝǥ äöÀÀäöǦ**»(١٠)، استعاذ من العذاب في أثناء القراءة، فإن المأموم يوافقه في السؤال ولا يؤمن.

وأما المنفرد، فيسر بالقنوت بلا خلاف عندهم(١١). وهو رواية عند الحنابلة(١٢)، وفي الأخرى وهي الصحيح من المذهب أن المنفرد يجهر بالقنوت(١٣). وقياس المذهب عندهم أن المنفرد يخير بين الجهر والإخفاء(١٤).

وأما المأموم، فعلى القول أن الإمام لا يجهر، يقنت سراً، وعلى القول بأن الإمام يجهر بالقنوت، فإن كان المأموم يسمع الإمام فوجهان للشافعية: أصحهما: أنه يؤمن

(Č) ΣÛÀå Û ŋȤäŁÆ äɘŸÊÕ Û ŋÀöÕ Û ȶäÆȿǤÛ .Č/ČĎċČ. ȿȷÀäȠÆǤ ÛǤŸÀǤ ȷÀÀäÎŨ Û .Č/Č ēčČ. Žȿ ǿäĜǦ ȠÀŋ Ʒ ȝÆŁȻ ȷ ÛǫȻ
ȤǱÀ. ΣÛÀå Û ŋȤäŁÆ äɘŸÊÕ Û .Č/ČĎĐĐ.
(č) äȶÀåȿǤÛ ǫȷÀÕ8 Û č/čĒČ.
(Ď) ŋÀöÕ Û ȶäÆȿǤÛ Ď/ČċČ.
(ď) èȤǿǦ ȷ̈ȝÀä8 ŬǤ ǿȝȿ(ĐĐ).
(Đ) ŁÒǾä Æõ ÀǦ ÒȷȅÀɜ Ž ÆäɜŋȻ Č/ďĒČÛ ȿȶäŦȢǢȿ Ž ÆȭõÀ ÆäÒǤ ȶÀ:ĶǤ ÀõǾä ȷȝÀĶ. ȶäǤÀ: äɑǤ ǦÀǤõÛ ȶÊÀǤÆ Û Č/čĒČ;
ċȝēČ ;ĒĚđČ ;ĎĐĐČ ;ĎčđČ. ȿȷǦǢÀǬǱ: ȿȸŦŦÛ ƒȶŦ ȶǬÀȿɑ ä Č/Čē. ȿǦǦɑ ǤÀǦ ȷȝÀǤ ȷȸÀǤ ǦȸĦǤ Û Ď/ČĚ;
ȿǤŋȞŘǤÀǥ ǤÀÆÇɢŽ ŋȤǦ ǱĶ ǤÀǦ ȠǤȕ ȿǤÆ ÆǤǱ ȿǥ ǱÀǤ ȷǤ ǢǤÆ ȷÀÀǦ ȷȵÀ ÀǦǤÀÆȘǤ .ĚĊȝ: ǿȝȿ ǦÆǤȝ ȿǯȸȃ ȸǤǿ ÀÙȘǤĦǢ
ɤȝǤ ȶÆ ȤÀ. ĊĈĐ :ĊȝȿǿÀǤ ƗĚ Ĉ/ǦĚȢ Û ÒȅȤȶ ǦǤÆ ŸʁĦȸȅÀǦȶÀǤ ČČĐ. ȤȷǿÉȅÀǦȶÀ ŸŨǯȜ: ȿǦȝǿ ĆÆǤ :ȸǤȻǤ ȝǤÆǤǤ.
.ēĒČ:ȿǦȝ ĆÆǤ ÛĐĆĆ î ÛȝȠȸǤȠ ȤǤÆǤǤ ÛǦǤÀɜ ȷȝǤȸ .ĈČČ î ÛǾÇǤȠ ǤÀǿǱȝ ǦȶȤ ȷÙǾȷ ÛȌȸÀȶǤ ȶÀǤ.
(đ) ÛŨȉÀŋ äǤÆȶǤÛ Č/ĎēČ.
(Ē) ÛǱȝǬ ȶÊȕǤ ȸǦǯ ȶÀǤ: ȶÀ ǬȘǤÀǤ ȿǤȝǤ ǦǤÆ ǬÀȝÆǤÀȠ ÛǬȸǤ ȤÀȝǤȷ ȶǤǤǤ ÛǤǤȝȸǢǢ Ë Ŝ ȶǤ ȝǤÆ :ȸǤȶ. Û Č/ĎĒď.
(ē) ĐČČ ; Û Č/ĎĒď ÛǱȝǬ ȶÊȕǤ ȸǦǯ.
(Ě) ȿǦȝǤ ǤÀǿ ǤȷȤǿ ǦǤÀ Č/ĒčČ.
(Čċ) .ďčēď :ȿǦȝ ĆÆǤ ÛŨȉÀŋ ȷȷ̈ä ȡŋ Ōö ȵÉĒö ȷÀ ÛČĶÉ ǤÆ ȸǤÈ Û ď/ČđĐČ Û ǤȸǤǦ ÛȶÀÆǤȷ (Čċ).
(ČČ) ÛǱȝǬ ȶÊȕǤ ȸǦǯ Û Č/ĎēČ.
(Čč) äȶÀåȿǤÛ ǫȷÀÕ8 Û č/čĒČ.
(ČĎ) ¢ȶÀǤ ȸǤǤȶǤǤ ȷÆÕǤ.
(Čď) ǤÇȤÉÛ ȷÎĸ8 ȷÀǤȶ ÛČ/ĒČč.

على دعاء الإمام ولا يقنت، وهو قول الحنابلة[١] في الصحيح من المذهب[٢]. والثاني: يتخير بين التأمين والقنوت، وعلى القول بأنه يؤمّن: فوجهان للشافعية أيضاً: أحدهما يؤمن في الجميع، والثاني، وهو الأصح، يؤمن في الكلمات الخمس التي هي دعاء، وأما الثناء فيشاركه في قوله أو يسكت، والمشاركة أولى، لأنه ثناء وذكر، لا يليق به التأمين[٣].

وإن كان المأموم لا يسمع قنوت الإمام، لبعد أو غيره، فعلى القول بأنه لو سمع لأمّن وجهان أيضاً: الأول: يقنت، وهو الأصح، والثاني: يؤمن، وهما كالوجهين في استحباب قراءة السورة إذا لم يسمع قراءة الإمام[٤].

والراجح عندي أن الأولى للمنفرد في القنوت المخافتة لا الجهر، لقوله –تعالى–: «ǎƺȝǻ ǯŅ ô ÀǪǶ B ÀŧĿ ÀÊöä ɉǕ øÀÕǩ ǴǶÀÎöä ɉɉ ÛöÀÀöä ȸȝ ƥÆĿǶ ɉƺÒĿöş»[٥] «ǴĿÀǹş ŝȝÀȒǩ ǈÒǿø ô øɉä ɁǛȝ ɉÀõ ÀŋŝŋäƺęǕ ÀÀõøåǕ ÆÕö» :ȸÊΣä ǛǕ ȸǣ ȸÊΣä òÀę ÛÀƬƨä ǯŅ ƥÀƊǕ ǈȚȝǕ ǮÖä òÀŧȝǕ ÔŧȝɉşøÆÕÀ ɉǕ ɁǛȝ ɉƺÒÀ ƥÀë ɉƺÒĿ ƥÀƬƉ»[٦]. أما بالنسبة للإمام فالأولى الجهر لحديث أبي هريرة السابق، ولحديث رافع عن عمر –رضي الله عنه–[٧] وأما المأمومون، فيأمنون على ما يقوله الإمام إلا في الثناء، فالأولى أن يشاركوه فيه، لأنه ثناء وذكر، ولا يليق به التأمين. وأما زيادة عبارات مثل: «Ęǵ» ş «ÆƬÌǕ»، فهي مجرد نظر، لم يرد شيء منها في الأثر[٨]، وأما إن كان المأموم لا يسمع قنوت الإمام فالأولى أن يقنت، والله –تعالى– أعلم.

المبحث التاسع

الصلاة على النبي –صلى الله عليه وسلم– بعد القنوت
للحنفية[٩] والشافعية[١٠] في ذلك قولان:

الأول: يستحب، وهو قول أبي الليث السمرقندي من الحنفية، وهو الأولى عندهم، وهو الصحيح المشهور عند الشافعية، وبه قال الحنابلة[١١] وهو المذهب عندهم، ووجه هذا القول ما جاء في رواية من حديث الحسن –رضي الله عنه– قال:»علمني رسول الله –صلى الله

(Č) ŧäÀåäşB Û ǫÔÀ8 Û č/čĒČ.
(č) şŽ øşäǴ ǕnÀʔ ȝǺÆĿǈ ÀǺÔ. ÄŢǫä: ŧäÀåäşB Û ǫÔÀ8 Û č/čĒČ.
(Ď) äÖǺzŞB ŧǄzťƺţ Û Ď/Čē ď.
(ď) ŧÔÆø öÊÀEǈ ǫÀÊ¢.
(Đ) èƺøġ ɉɉȝÀä8 ǕǴ øęǈ(ĐĐ).
(đ) öÖÀǓŦä ǴɆäȝ ɉƺǤø öÖÀǕɉǕ Ē/ďčč.
(Ē) ÄŢǫä î (ČĒ) ȸǣ ȸ ŁǗø ǶǕöǤÖ.
(ē) ǮÎƬƺø ǵÊȸÛ öÖƺò äǤƬŦÛ î čĎČ.
(Ě) öÖÀèÆƆÛ ƹƃäȝ öÖÀÔÀĚȝÛ č/ďĒč.
(Čċ) äÖǺzŞB ŧǄzťƺţ Ď/ēĒď-ĚĒď ¡ČČĐ.
(ČČ) ŧäÀåäşB Û ǫÔÀ8 Û č/ČĒČ. şǕäǤƬƺÛ õÎÀ8 äÖÀÀţ Û Č/ċčď.

عليه وسلم– هؤلاء الكلمات في الوتر قال: اللهم اهدني فيمن هديت فذكر الألفاظ الثمانية، وقال في آخرها: تباركت ربنا وتعاليت، وصلى الله على النبي محمد وعلى آل محمد»[١]، قال ابن الهمام: «ȓȘ ȜȚȞ ǰȢ ȡǻȜȚ ȱȳ ȤȴȚ ȢǻǾȚ»[٢]، ولما جاء عن علي –رضي الله عنه– أنه قال: «ȬȲ ȱǿȜ ȢǽȲȜ ǰȢǾǻ ȹȳ ǻǾǬȡȲȜȦǻ ȪǿȚ ȯȜȲȜǿȥ ȢǿȲ ȢȭȲȜǿȥȰ ȶȢ ȹȲȯȶ ȯȢǿ ȬȲȳ» ȸ ȽȜȬȜȜ ȽȜȰȚ ȹȲȯȶ ȬȲȳ[٤].

والثاني: لا يجوز، وإن فعلها بطلت صلاته عند الشافعية، ووجهه أنه نقل ركناً إلى غير موضعه، قال النووي: وهو غلط صريح. ولأن القنوت ليس موضعها[٥].

والراجح عندي استحباب الصلاة على النبي –صلى الله عليه وسلم– للأثر الوارد عن علي –رضي الله عنه– في ذلك، قال المناوي في تعليقه عليه: «ȓȘ ȜȢǽȲȜ ȜǾǻȢ ȤȵǻȲȜȪǻȜ ǻǻ ȝȜǽȢǿȜ ȪǿȚ ȯȜȲȜȦǻ ȪǿȚ ȜȢȲȜȦǻ ȢǼǻ ȪǼȬǿȥ ȱȳ ȽȜȬȜȜ ȽȜȰȚ ȹȲȯȶ ȬȲȳ ȹȝȾȜǻȝȜȲ ǺȥȫȢǿȜ ȡȝ Ȳǿȯǻ ȢȞǿȭȥǻȜȝ ȢȞȜȝǼȜ ȪǿȚ ȯȜȲȜǾǻ ȡǼ ǻǾǻ ȶȰȚȳ ȹȲȯȶǿȜ ȢǽȲȜ ȢǾǻ ȶȲȶǻȝ ȢȭȲȜǿȥ ȢǿȲ ȢȭȲȜǿȥ ȝȜǽȭ ȜǼȲǿ ȞȲȜȜ ȱȳ ȽȜȬȜȜ» [٦]. ومما يقوي هذا القول ما أخرجه الترمذي عن عمر بن الخطاب –رضي الله عنه– أنه قال: «ȢǼ ȴȜǿǼ ȢǾǻ ǻȢǻǽǿȜ ȥǻȲȭǿȜ ȱȳ ȽȜȜȿ ȡǻ ȢȹǼȲȜ ȹǻȮǿȥ ȹȲȯȶ ȬȲȳ ȽȜȬȜȜ ȱȬǿȥ»[٧]، والقنوت دعاء، فيصلى فيه على النبي –صلى الله عليه وسلم–، والله أعلم بالصواب.

(Č) ȢȦǿȥȴ ȹǼǿȜ ȶȳȜ ǽȜȲ ȦǾȜǾ ǹȪǿȚ ȣǽȶǼǿȜ ȡǻȝ ǿȜ Ȣ ȡǿȜ ȢȶǻȝȦǿȜ ȝǿǿȜ ȢǼǿȚȶǿȜ ȹǻ ȽǽǿȜ ȜǾ ȴȜǼǾǿ ȹǼǽȲȢǿȜ ȢǼǻǻ ȹǼǽȥ ȹǻǼȲȜǻ ȵǻȥȢǿȜ .ČĒďđ :ȽǾȲ ȲǾǼǿȜ ȥȜǾ.

ȜǾ ǻȢǿȜ ȽǻǼȳȜȜ ȢǿȲ ǾȪǿȜ ȜȥȜȲ ȢǾǻȝȜ ȢǼǾǿȜ ȜȴȜǼǿȜ ȡȢȜǼǿȜ ȢǻȴǾǿȜ ȶǾǿ ȹǼǽǿȜ ȢǼǿȚ ǹȳǾǿȜ .Čċđ :ȽǾȲ ȢǻǾǼȝ ȢǼǿȚ ȴȜȝȲǿȜ ȢȚ ȝȜȥȳǿȜ ȳǾȥȴ ȢǾȲȜǿȜ ȣȭǻǼǿȜ ȱȦȥǼȜ .ȢĐēǽ/Č.

(č) ȣǾǼȝ ǾǿȜ ǿȢȲǼǾǿȜ ȢǿǼǾǿȜ ȳǾǽ ȳȝǾ ǰǿȜ ȢǻǾȭǿȜ ȝȜǽǿȜ .ďĎē/Č.

(Ď) ȢȲǻȥǻǼǿȜ ȢǻǼȲǿȜ :ȢǾǾȜǾ ǾǻǾȜ ǿǼǾ ȹǻȜǼȜǾǿǾ ȜȜǾȦǼǾǿȜ :ȽǾȲ ȢȚǼǽ/Č ȢȝǾǻȳǼǿȜ ȣǻǼȝǿȚ ȢǼǿȜǾ ȢǼǻǾǽǿȜ ȢȳǾȜǾǿȜ ȝǾǿȜ .ȬȲȳ ȽȜȬȜȜ ȽȜȰȚ - ȹȲȯȶ :ȽǾȜ ȜǾȴ ȹǻȜǼȜǾǿǾ ȜȜǾȦǼǾǿȜ :ȽǾȜ ȢǼǿȜǾ ȢǾǻȝȜ ȢǼǾǿȜ ȜȴȜǼǿȜ ȜǼǿȲ ȢȜǾǽǿȜ ȜȲǾǻȜ ȢȲǿȚ ȯȜȲȜǾǻ ȯȜȲȜȦǻ ȪǿȚ ȯȜȲȜȦǻ ȪǿȚ ȽȜȬȜȜ ȱȳ ȢȭȲȜǿȥ ȢǿȲ :- ȬȲȳ ȜǿȦǻ ǼȜȳǾǾ ȜǼǿǾȜ ȜǼǿǾǾǿȜ .ȶǻȜȲǼǿȜ ȝȜǽȭǿȜ ȽȜȜȳ ȹȲȯȶ ȢȝǻȳǾ ȢǼǿǾ ȢǼǾǾȭǿȜ ȦȜȝ ȢȲȜǾȳǿȜ ȢǼǼǻȦȭǿȜ .ČĐĒĒ ȢČĐĒđ :ȽǾȲ ȢǼǿȜǾ ȢȦǻǽȭ ȽǾȲ ȢȥǻǼȜǼȜǾ ȢȢǾǼ ȢǼȜǾ ǻǾǻ ȢǾǾǻȭǿȜ ȹǻ ȢȜǼȜǾǾ ȢȜǾǾ ȹǻȜǼȜǾǿǾ ȜǼǻȜǼ :Ȳǿǿ .ȢǼȜǿȜ ȢǾȭǿȜ ȢǿǼǿȜǾ ȢȜǾǼȜǼǿǾǾ ȝǼȜǿǼȜǾǻȦ .ȶȬȲȳ ȽȜȬȜȜ ȱȳ ȹȲȯȶ ȬȲȳ - ȜȥȜǾȜǻ ǽȜǾȦǼǿȜ ȢǿȢǼȜǾ ȢȜǾǼǿȜ ȢǾǼǾȜ ȢǻǼȳǾǿǾ ȹǻ ȢǾǾȝȜǾ ȢȦǾǾȜǾǿ ȢǼǻǾǿȜ ǼǾǻ :ȽǾȜ .ǼǾǻȲǾȜ ȝȜǽǿȜ ȢȲȜǾȳǿȜ ȢǼǼǾǿǾ ȴȜȜȜǾȳǿȜ ȢǾǻǿǿȜ :ȢǾǼȲ ȝȜǾǿ .ČĎǽ/Ď ȢȦǾǿȜ ȢǼǾǻ ȢǾǻȜǾǾǿȜ ȢȭǻǾǼǿȜ ȢǼǽǾȜ .ďĒĐď :ȽǾȲ ȢǼǾǿȜǾ ȢǻǾȜǾǿȜ.

(ď) ȢǾǾǿȜǾǿȜ ȢǾȳǿȜ ȢǼǾǿȜ ȢǽȲȜǿȜ ȢǼǿȜǾȜǿȜ .čĒď/Č.

(Đ) ȢǼǾȝȜ ȢǻǼǿǾǿȜ ȝǾǾǾǿȜ.

(đ) ȢǻȚǼǽ ȢǻǼȜ ȢǾǼǾǿȜ .ČĚ/Đ.

(Ē) ȢǾǾǼǿȜ ȢǾǾǿȜǾ ȢǼǾǽǿȜ ȢǽȲȜǿȜ ȢǾǻȦǾ ȢǾǼȜ ȜǾǾǿȜ ȝǾ ȜǾǾǾǼ ȢǻǾȭǿȜ ȽǾȝǾǻ ȢǾȝȜǾ ȢǾǾǿȜǾǿȜ ȽȜȬȜȜ ȱȳ ȹȲȯȶ ȬȲȳ ȢǻǼȜǾ ȽǾȲ ȢȲǼǾǿȜǾ ȝǾȦ .ďēđ :ȽǾȲ ȢǼǾǿȜǾ ȢǾǾǻȭǿȜ ȢǾǼǿȜǾ ȢǾǻǾǾǿȜ ȢǾȝȜǾ ȢǽȲǾǿȜ ȝǾǿȜ :ȲǿȚ ȢǾǼȝ ȢǼǾǿȜ ȢǾǾǿȜǾǿȜ ȢǾǼǾǿȜ ȢǽȲȜǿȜ ȢǾǻȦǾ ȢǾǼȜ ȜǾǾǿȜ ȝǾ ȢǾǾǼǿȜǾ ȽȜȬȜȜ ȱȳ ȹȲȯȶ ȬȲȳ ȢǻǼȜǾ ȽǾȲ :ďēđ.

المبحث العاشر

مسح الوجه(١) باليدين بعد القنوت؟

على قول الشافعية بعدم رفع اليدين في القنوت لم يشرع المسح بلا خلاف[٢]، وأما على القول برفع اليدين فيه فلهم في ذلك قولان[٣]:

الأول: يستحب، وهو المشهور، وهو قول الحنابلة في رواية[٤] وهي المذهب عندهم، ووجه هذا القول ما روي عن ابن عباس –رضي الله عنهما-: «ﺍﹶ ﺍﹸ ! ﺍﺡ ﻀﻌﺑ ! ﻰ ﻬﺑ !» ﻢﺻ -ﻞﻴﺻ ﻚﺼﺑ :ﻰﺳ ﻲﻟ ! ﺍﻮﻬﺑﻢﺳﻬﻔﺑ ﻩﺝﺣﺑﻢﺻ ﻞﻬﺑﻦﻮﺟ ﻙﻮﻠﺑﺻﺑﻢﺝﻰ ﻉﻮﺑ ﻲﺴﺑﺰﻀ ﺍﻊ ﻰﺿ ... «ﻞﻴﺤﻣﺑ»[٥] ... «...»[٦]، وما روي عن السائب بن يزيد «أن الرسول –صلى الله عليه وسلم– كان إذا دعا رفع يديه ومسح وجهه بيديه»[٧]. ولأنه دعاء يرفع يديه فيه، فيمسح بهما وجهه، كما لو كان خارجاً عن الصلاة، وفارق سائر الدعاء، فإنه لا يرفع يديه فيه[٨].

والثاني: لا يمسح، وهو الصحيح عند الشافعية، وهو قول الحنابلة في رواية[٩]. ووجهه عدم وجود نصوص صحيحة فيه، قال الإمام أحمد: «...»[١٠]، وقال البيهقي: «...»، «...»، وقد روي فيه عن النبي –صلى الله عليه

(Č) ... ﻦﻣ ... [footnote text printed in an unreadable font encoding]
.ďēČ/Ď Ûţ...
(č) ... .ďēċ/Ď
(Ď) ... .ĐČČ ¡ďēċ/Ď
(ď) ... .ďčċ/Č ... .ČĒĎ/č ... .ēčĎ-ēčč/Č ...
(Đ) ... ďēĔ ... .ĎČĐČ ... .đččđ ...
(đ) ... ĎĎēđ ... .ĒđĚ-Ēđē ... .ČĒĚ-ČĒē/č ...
(Ē) ... ČďĔč ... .Ďčċ ... .ďĎĔĚ ...
(ē) .ďčċ/Č ... .ēčĎ/Č ...
(Ĕ) .ČĒĎ/č ... .ēčč/Č ...
(Čċ) .ēčč/Č ...

وسلم– حديث فيه ضعف، وهو مستعمل عند بعضهم خارج الصلاة، وأما في الصلاة، فهو عمل لم يثبت بخبر صحيح، ولا أثر ثابت، ولا قياس، فالأولى أن لا يفعله، ويقتصر على ما فعله السلف –رضي الله عنهم– من رفع اليدين دون مسحهما بالوجه في الصلاة»[١]، وروى البيهقي عن علي الباشاني قال: سألت عبد الله –يعني ابن المبارك– عن الذي إذا دعا مسح وجهه، B :ŏÅę ÆDZŬ ¢ŏ ÛŧQGę B :ŏÅę ŬŸ3 :ŏÅę ÛÕŏǽ ÒĚÂΛ ¢ǿŮ Bş ĴÅõş Æǵ3 Ǩ ! ĶÅÖΛ ÆĔĤǽ ŢZÕÅöä Ž ÅkZŏä ĴÅõş 3ZÅΛ ¢ΛÆΛ»[٢]، ولأنه دعاء في الصلاة فلم يستحب مسح الوجه فيه كسائر دعائها[٣].

والقول الراجح عندي هو عدم مسح اليدين بعد القنوت حيث لم يثبت ذلك في النصوص، أما أدلة القائلين باستحبابه، فهي ضعيفة كما سبق، وبالتالي فلا يعوَّل عليها.

المبحث الحادي عشر

حكم من نسي القنوت

نسيان القنوت عند الحنفية[٤] يوجب سجود السهو، وذلك على رواية أن القنوت في الوتر واجب، قال الكاساني: «ÅŊÛş ĞZÅÖöä ¢ÕÅQZ pZŤè ÆDZZΛ ÆDZè ǻZDZè ÛZŤÊöä ¢ǫĵ ÆDZäş»[٥]، وقد فصلوا في قضية الرجوع إلى القنوت حال تذكره بعد الركوع أو أثناءه فقالوا[٦]: إذا نسي القنوت حتى ركع، ثم تذكر بعدما رفع رأسه من الركوع لا يعود ويسقط عنه القنوت[٧]، وإن كان في الركوع فكذلك في ظاهر الرواية، وروي عن أبي يوسف أنه يعود إلى القنوت، لأن له شبهاً بالقراءة، فيعود كما لو ترك الفاتحة أو السورة، ولو تذكر في الركوع أو بعد ما رفع رأسه منه أنه ترك الفاتحة أو السورة يعود وينتقض ركوعه، ووجه ظاهر الرواية أن الركوع يتكامل بقراءة الفاتحة والسورة، لأن الركوع لا يعتبر بدون القراءة أصلاً، فيتكامل

(١) ÛŬŐŤĞŏä ÛĿÊöä ÛʔƎÖöä Č/Ď-ČĊĊ/Č .ĎĊČ-ĎĊĊ/Č ÛBşZÅöäş ÛBşZŧDZţä ÛţZŧDZţä Û/Ďēċ .ďēċ/Ď ÖÅę :BşZÅöä ŬŐŤĞŸöş ǴöŏèÅé ĞöÅŢŮ ŢŐZŤÎņ ǵöZŤĠŎõ ǵǿZ ÅŤĠŎõ ĜÅŤ ÛŬ ÑĿÎöä
ÛÊäş ǧZÅÖöä ÆĔĤǽ ¢ŤDZş ¢ĦĿÊņ ÅŤĠŸP ǸŋöĚĚÜ ÅŤĒZ ¢ĔŸ3 ÀÖǫŬ - ǧZÅÖöä ÆĔĤǽ ǸÅÆĔÖÅǽ ¢DZZŏä ǴÊņ ǨŸǝÅÖöä ǵņ ZĿşı ĦÅZZä Æ£Ţ
.ďēċ/Ď ÛţZŧDZţä ÛBşZÅöä :ÀŢǫä .Õöǽ Ž ÿŸÖöä
(٢) ÛŬŐŤĞŏä ÛĿÊöä ÛʔƎÖöä Č/ČĊĎ ÛĎ ǟÅŎõ ǟÅǽ ÛğŸÔöä 3Zǿ Ž ǧZÅÖöä ǵÅÆĔĤ ǺĞĽ :ŢĿǿ ĎĎČĎ.
(٣) ÛŎ8ţä ÛĞņäÅę ǵä Č/ččē.
(٤) ÛŤĿÊöä ĞÅƆ ÛBÆÅęÃţÊöä .Č/ččč .ÛǶÅÖÅÖöä ÛƆÅèÅÖöä 3äÆǽ Û3ÅÂÔöä Č/ĒđČ.
(٥) ÛƆÅèÅÖöä 3äÆǽ Û3ÅÂÔöä Č/ĒđČ.
(٦) ÛƆÅèÅÖöä 3äÆǽ Û3ÅÂÔöä Č/ďĒč. ǴäĠş ÛĿĔÖöä ÅĦGÖöä ÛĘäÅÖöä č/Ðď-ďđ.
(٧) ÆĔĤǽ ǧZÅÖöä ŎǿŎ ÛÊǿZÖöä ŬŐǵöŸǿ ÅĦş 8ŸŊ ǵä ǽäŬ ǵŏ ǵǿÅÖöä Ž ÅĦ ŎŤǻ ǩÅĔ ǧZÅÖöä Ü ǻŤǵ ǝÅÖöä ǵŏǿZ Õǽ ǵ ǿŎǿǿ ǻāǸǸŏ ÆDZŤ ÒĔǺ ...
ÒĔǺ ÅŢǺ ĞÅŤ Ž ... ÛƆÅèÅÖöä 3äÆǽ Û3ÅÂÔöä Č/ďĒč.

بتكامل القراءة، وقراءة الفاتحة والسورة على التعيين واجبة، فينتقض الركوع بتركها، فكان نقض الركوع للأداء على الوجه الأكمل والأحسن فكان مشروعاً، فأما القنوت فليس مما يتكامل به الركوع، لأنه لا قنوت في سائر الصلوات، والركوع معتبر بدونه، فلن يكون النقض للتكميل، وذلك لكماله في نفسه، ولو نقض كان النقض لأداء القنوت الواجب، ولا يجوز نقض الفرض لتحصيل الواجب. ولا يجوز أداء القنوت في الركوع عند الحنفية[١]، ولو تذكر في الركوع أنه لم يقرأ فرفع رأسه منه يعود فيقرأ، ويعيد القنوت والركوع في ظاهر الرواية، لأن الركوع ههنا حصل قبل القراءة، فلم يعتبر أصلاً.

ويباح سجود السهو عند الحنابلة[٢] بترك القنوت ولا يجب، ودليلهم على ذلك أن القنوت سنة لا تبطل الصلاة بتركه ولو عمداً، وهو ليس من الأقوال التي تعد أركاناً وواجبات تبطل الصلاة بتركها عمداً. قال ابن النجار: «ǍƮǺèş ɹ Bǖ -gŸÔöä Ǻɳ ȷǺõ ǍƮǁ ɽş ǺǁǦ ȮÛǦ ¢õǺǪä ɀöş ʓƹƐȶȝ ǗǁǅŤǍ ǁǅȇǗ ǺǽǍȇöä ÊǗǅǦ ÊǍƮ‹(٣)ʓ ɽş ȬǍǍǦȇȑä ɀǍǮȝǺǦş ǺȝǦǍ ¿ǴÊǦ ǺǁǅǾä ǮƿǺǅä ǺǍȗƮ ǁ ǺǾǦȝş ǗȹŦ ǚ ÌŶǅǍ ǅ «ǺǍ ɀǁǅ ǀǁǦ ǅǍ»[٤].

وقال المالكية[٥] والشافعية[٦] والظاهرية[٧] أنه لا سجود على من نسي القنوت، جاء في المدونة قول مالك: «ǺǾş ǀǁǅ ɀƠȝ ǀȶǍ ǁǅǾǈȝǍ ǖǺ ǀǁǅ ǀǺȶ ǀǁǅ :ǺǾǍ ɹ ǀǁǅǍ ǗǁǅǁǍ»[٨] واستدل الشافعية لقولهم هذا بأن القنوت في الصلاة ليس ركناً من أركانها، ولا بعضاً من أبعاضها، وإنما هو من الهيئات، وهي –أي الهيئات– السنة التي لا يجبر تركها بسجود السهو لعدم ورود جبرانها به[٩]. وعلل ابن حزم مذهبه[١٠] بأن الأفعال قسمان: فرض يعصي من تركه، وغير فرض، فلا يعصي من تركه، وما كان غير فرض فهو مباح فعله، ومباح تركه، وإن كان بعضه مندوباً إليه مكروهاً تركه، وما كان مباحاً تركه فلا يجوز أن يلزم حكماً في ترك أمر أباح الله تعالى تركه، وعند ابن حزم أن القنوت من الأمور المباحة وإن

---

(١) [illegible]
(٢) [illegible]
(٣) [illegible]
(٤) [illegible]
(٥) [illegible]
(٦) [illegible]
(٧) [illegible]
(٨) [illegible]
(٩) [illegible]
(١٠) [illegible]

كان فعله أفضل.

وذهب المالكية[١] في رواية إلى أن من نسي القنوت قبل الركوع فتذكره في الركوع فإنه يقنت بعد الركوع، ولا يرجع من الركوع.

وقال النووي نقلاً عن الرافعي: وظاهر كلام الشافعي[٢] أنه لو ترك القنوت في موضع استحبابه سجد للسهو، ولو قنت في موضع عدم استحبابه سجد للسهو أيضاً[٣].

والراجح عندي قول من قال بأن ترك القنوت لا يوجب سجود السهو، سواء أكان الترك عمداً أم كان سهواً، لأن القنوت من الأمور المرغب فيها، والتي لا شيء على الإنسان إذا تركها، فكيف نلزمه بسجود السهو حال تركها، والله أعلم بالصواب، وإليه المرجع والمآب.

(Č) ÛâÂÛΣä ÆŁäʐŋ ÛÕŁŸƨä Č/ĐĎĚ.

(č) ÛBşʐÂöä ţʐʈDzţä Û Ď/ĐČċ. ÛBşʐÂöäş ÓĘHŏ ʟŸÊŋ dzÀÎä ÛBşʐÂöä Ð/ČĒđ.

(Ď) ȸʒş ĴÂʂÀöä ¢DZş ÀǹÙ ¢ɸÜ ǨÂÖʌ Ž ƷŁP ǴÂÊöä ŸÄ ÛǴŁäÀõ ɍş ÆDzÊʌ ʐTÊŸö ¢õÀǫö ȸŋ Kɖ ZÔÂöä Àǹɇä ȸŋ ÛJÂRŋø ȯÂȩ ɄHʐäÀöä:

ʂØŁä ȸÊǵ ʐŁş øÂɊǫǹä ÑÂÎŋ ÑJÂǫèƎù. ÀŢɸä: ÛBşʐÂöä ţʐʈDzţä Û Ď/ĐČċ.

الخاتمة:

وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال البحث:

١. القنوت واجب عند الإمام أبي حنيفة سنة عند الجمهور، والراجح أنه سنة.
٢. اختلف الفقهاء في حكم القنوت في الوتر، والراجح أنه سنة ويكون في جميع السنة.
٣. اختلف الفقهاء في حكم القنوت في صلاة الفجر؛ فمنهم من قال إنه مشروع، ومنهم قال إنه منسوخ، ولا يكون إلا في النوازل، وهو ما رجحته.
٤. يستحب القنوت في النوازل، ويكون الدعاء في كل نازلة بما يناسبها.
٥. يرى بعض العلماء أن القنوت يكون قبل الركوع، وقال آخرون بعده، والراجح أن الإنسان مخير بين أن يقنت قبل الركوع أو بعده.
٦. يستحب رفع اليدين في القنوت في الراجح من أقوال الفقهاء.
٧. يستحب القنوت بالألفاظ الواردة في الآثار ولا مانع من القنوت بغيرها.
٨. اختلف الفقهاء في حكم الصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم بعد القنوت والراجح استحبابها.
٩. لا يُمسح الوجه باليدين بعد القنوت في الراجح من أقوال الفقهاء.
١٠. لا يجب سجود السهو بترك القنوت في الراجح من أقوال الفقهاء سواء أكان الترك عمداً أم كانس سهواً.

قائمة المصادر والمراجع

*** القرآن الكريم.**

١. الآبادي، محمد شمس الحق،

عون المعبود شرح سنن أبي داود،(١–١٤)، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ –١٩٩٠م.

٢. ابن الأثير، مجد الدين بن محمد، ت٦٠٦هـ،

النهاية في غريب الحديث والأثر،(١–٥)، تحقيق طاهر الزاوي ومحمود الطناحي،(د.ط)، بيروت، دار الفكر،(د.ت).

٣. الأصبهاني، أحمد بن عبد الله، ت٤٣٠هـ،

- حلية الأولياء،(١–١٠) ط٢، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٣٨٧هـ–١٩٦٧م.
- مسند أبي حنيفة، تحقيق نظر محمد الفاريابي، ط١، الرياض، مكتبة الكوثر، ١٤١٥هـ.

٤. الألباني، محمد ناصر الدين،

- إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل،(١–٩) ط٢، بيروت، المكتب الإسلامي ١٤٠٥هـ–١٩٨٥م.
- صحيح سنن أبي داود،(١–٣) ط١، الرياض، مكتب التربية لدول الخليج العربي، ١٤٠٩هـ–١٩٨٩م.
- صحيح سنن ابن ماجة،(١–٢) ط٣، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٤٠٨هـ–١٩٨٨م.
- صحيح سنن النسائي،(١–٣) ط١، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٤٠٩هـ–١٩٨٨م.
- ضعيف الجامع الصغير وزيادته، ط٣، بيروت، المكتب الإسلامي ١٤١٠هـ– ١٩٩٠م.
- ضعيف سنن أبي داود، ط١، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ–١٩٩١م.
- ضعيف سنن ابن ماجة، ط١، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.
- ضعيف سنن النسائي، ط١، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤١١هـ–١٩٩٠م.

٥. الباجي، سليمان بن خلف، ت٤٩٤هـ،

- المنتقى شرح الموطأ،(١–٧)، ط٢، القاهرة، دار الكتاب الإسلامي،(د.ت).

٦. البخاري، محمد بن إسماعيل، ت٢٥٦هـ،

- الجامع الصحيح،(١–٦)، تحقيق د. مصطفى ديب البغا، ط٣، بيروت، دار ابن كثير، ودار اليمامة، ١٤٠٧هـ–١٩٨٧.

٧. البزار، أحمد بن عمرو، ت٢٩٢هـ،
- مسند البزار،(١-٩)، تحقيق د. محفوظ الرحمن زين الله، ط١، بيروت، المدينة المنورة، مؤسسة علوم القرآن، مكتبة العلوم والحكم، ١٤٠٩هـ.
٨. البهوتي، منصور بن يونس، ت١٠٤٦هـ،
- دقائق أولي النهى لشرح المنتهى،(١-٣)، ط١، بيروت، عالم الكتب، ١٤١٤هـ-١٩٩٣م.
- كشاف القناع عن متن الإقناع،(١-٦)،(د.ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.
٩. البيهقي، أحمد بن الحسين، ٤٥٨هـ،
- السنن الصغرى، تحقيق د. محمد ضياء الرحمن الأعظمي، ط١، المدينة المنورة، مكتبة الدار، ١٤١٠هـ-١٩٨٩م.
- السنن الكبرى،(١-١٠) تحقيق محمد عبد القادر عطا، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م.
- شعب الإيمان،(١-٨) تحقيق محمد السعيد بن بسيوني زغلول، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ.
١٠. الترمذي، محمد بن عيسى، ت٢٩٧هـ،
- الجامع الصحيح،(١-٥) تحقيق إبراهيم عطوة،(د.ط)، بيروت، دار إحياء التراث العربي،(د.ت).
- الجامع الصحيح، حكم على أحاديثه وعلق عليه محمد ناصر الدين الألباني، ط١، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع،(د.ت).
١١. الحاكم، محمد بن عبد الله، ت٤٠٥هـ،
المستدرك على الصحيحين،(١-٤) تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ-١٩٩٠م.
١٢. ابن حبان، محمد بن حبان، ت٣٥٤هـ،
صحيح ابن حبان،(١-١٨)، تحقيق شعيب الأرناؤوط، ط٢، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤١٤هـ-١٩٩٣م.
١٣. ابن الحجاج، مسلم بن الحجاج، ت٢٦١هـ،
لجامع الصحيح،(١-٥)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي،(د.ط)، بيروت، دار إحياء التراث العربي،(د. ت).
١٤. ابن حجر، أحمد بن علي، ت٨٥٢هـ،

- تقريب التهذيب،(١-٢)، تحقيق عبد الوهاب عبد اللطيف، ط٢، بيروت، دار المعرفة، ١٩٧٥م.
- لخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير،(١-٤)،(د.ط)، المدينة المنورة ١٣٨٤هـ-١٩٦٤م.
- لدراية في تخريج أحاديث الهداية،(١-٢)،(د.ط)، بيروت، دار المعرفة،(د.ت).
- فتح الباري،(١-١٢) تحقيق عبد العزيز بن باز،(د.ط)، بيروت، دار الفكر،(د.ت).
- ابن حزم، علي بن حزم، ت٤٥٦هـ،

١٥. المحلى،(١-١١) تحقيق لجنة إحياء التراث،(د.ط)، بيروت، دار الجيل ودار الآفاق الجديدة،(د.ت).

١٦. الحصكفي، محمد علاء الدين، ت١٠٨٨هـ،
- الدر المختار،(١-٨)،(د.ط)، بيروت، دار الفكر، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.

١٧. الحطاب، محمد بن محمد، ت٩٥٤هـ،
- مواهب الجليل شرح مختصر خليل،(١-٦)، ط٣، بيروت، دار الفكر، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.

١٨. ابن حنبل، أحمد بن حنبل، ت٢٤١هـ،
- المسند،(١-٦)،(د.ط)، مصر، مؤسسة قرطبة،(د.ت).

١٩. الحوت، محمد بن السيد درويش، ت١٢٧٦هـ،
- أسنى المطالب في أحاديث مختلفة المراتب، تحقيق خليل الميس، ط٢، بيروت، دار الكتاب العربي،(د.ت).

٢٠. الخرشي، محمد الخرشي، ت١١٠١هـ،
- حاشية الخرشي،(١-٤)،(د.ط)، بيروت، دار الفكر،(د.ت)، .

٢١. ابن خزيمة، محمد بن إسحاق، ت٣١١هـ،
- صحيح ابن خزيمة،(١-٤)، تحقيق د. محمد مصطفى الأعظمي،(د. ط)، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٣٩٠هـ-١٩٧٠م.

٢٢. الدارقطني، علي بن عمر، ت٣٨٥هـ،
- سنن الدارقطني،(١-٤)،(د.ط)، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.
- علل الدارقطني،(١-٩)، تحقيق د. محفوظ الرحمن زين الله، ط١، الرياض، دار طيبة، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.

٢٣. الديلمي، شيرويه بن شهردار، ت٥٠٩هـ،

- الفردوس بمأثور الخطاب،(١–٥)، تحقيق محمد السعيد بن بسيوني زغلول، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٨٦م.
٢٤. الذهبي، محمد بن أحمد، ت٧٤٨هـ،
ميزان الاعتدال،(١–٤) تحقيق علي البجاوي، ط١، بيروت، دار المعرفة، ١٣٨٢هـ–١٩٦٣م.
٢٥. الرازي، محمد بن عمر بن الحسين، ت٦٠٦هـ،
المحصول في علم أصول الفقه،(١–٥)، تحقيق طه جابر العلواني، ط١، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٠هـ.
٢٦. الرازي، محمد بن أبي بكر، ت٦٦٦هـ،
مختار الصحاح،(د.ط)، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون،(د.ت).
٢٧. الزركشي، محمد بن بهادر، ت٧٩٤هـ،
التذكرة في الأحاديث المشتهرة، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية،(د.ت).
٢٨. الزيلعي، عبد الله بن يوسف، ت٧٦٢هـ،
نصب الراية لأحاديث الهداية،(١–٤)،(د.ط)، القاهرة، دار الحديث،(د.ت).
٢٩. السبكي، علي بن عبد الكافي، ت٧٥٦هـ،
الإبهاج في شرح المنهاج،(١–٢) تحقيق جماعة من العلماء، ط١، بيروت، دار الكتب العمية، ١٤٠٤هـ.
٣٠. السجستاني، سليمان بن الأشعث، ت٢٧٥هـ،
سنن أبي داود،(١–٤)،(د.ط)، بيروت، دار الجيل، ١٤٠٨هـ–١٩٨٨م.
٣١. السرخسي، محمد بن أبي سهل، ت٤٩٠هـ،
المبسوط،(١–٣٠)،(د.ط)، بيروت، دار المعرفة، ١٤٠٩هـ–١٩٨٩م.
٣٢. السمرقندي، علاء الدين السمرقندي، ت ٥٣٩هـ،
تحفة الفقهاء،(١–٣)، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ–١٩٨٥م.
٣٣. السيوطي، وآخرون، ت٩١١هـ،
شرح سنن ابن ماجة،(د.ط) كراتشي، قديمي كتب خانة،(د.ت).
٣٤. الشاشي، أبو سعيد الهيثم بن كليب، ت٣٣٥هـ،
مسند الشاشي،(١–٢)، تحقيق د. محفوظ الرحمن زين الله، ط١، المدينة المنورة، مكتبة العلوم والحكم، ١٤١٠هـ.
٣٥. الشربيني، محمد الخطيب، ت٩٧٧هـ،
مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج،(د.ط)، بيروت، دار الفكر،(د.ت).

٣٦. الشوكاني، محمد بن علي، ت١٢٥٠هـ،
نيل الأوطار،(١-٩)،(د.ط)، بيروت، دار الجيل،(د.ت).

٣٧. الشيباني، محمد بن الحسن، ت١٨٩هـ،
- كتاب الأصل،(١-٥) تصحيح أبي الوفاء الأفغاني، ط١، بيروت، عالم الكتب، ١٤١٠هـ-١٩٩٠م.
- الحجة على أهل المدينة،(١-٤)، رتب أصوله وعلق عليه مهدي حسن الكيلاني القادري، ط٣ بيروت، عالم الكتب، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م.

٣٨. ابن أبي شيبة، عبد الله بن محمد، ت٢٣٥هـ،
المصنف،(١-٧) تحقيق كمال يوسف الحوت، الرياض، ط١، مكتبة الرشد، ١٤٠٩هـ.

٣٩. الطبراني، سليمان بن أحمد، ت٣٦٠هـ،
المعجم الأوسط،(١-١٠) تحقيق طارق بن عوض الله، وعبد المحسن بن إبراهيم الحسيني،(د.ط)، القاهرة، دار الحرمين، ١٤١٥هـ.
المعجم الكبير،(١-٢٠) تحقيق حمدي بن عبد المجيد السلفي، ط٢، الموصل، مكتبة العلوم والحكم، ١٤٠٤هـ-١٩٨٣م.

٤٠. ابن عابدين، محمد أمين، ت١٢٥٢هـ،
رد المحتار على الدر المختار،(١-٨)،(د.ط)، بيروت، دار الفكر، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.

٤١. عبد الرزاق، عبد الرزاق بن همام، ت ٢١١هـ،
مصنف عبد الرزاق،(١-١١) تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي، ط٢، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

٤٢. العجلوني، إسماعيل بن محمد، ت١١٦٢هـ،
كشف الخفاء،(١-٢) تحقيق أحمد القلاش، ط٤، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ.

٤٣. ابن عدي، عبد الله بن عدي، ت٣٦٥هـ،
الكامل في ضعفاء الرجال،(١-٧) تحقيق يحيى مختار غزاوي، ط٣، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٩هـ-١٩٨٨م.

٤٤. عليش، محمد عليش، ت١٢٩٩هـ،
منح الجليل شرح مختصر سيدي خليل،(١-٩)،(د.ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٩هـ-١٩٨٩.

٤٥. عمرو، محمد،
تبييض الصحيفة بأصول الأحاديث الضعيفة، ط١، مصر، مكتبة التوعية الإسلامية، ١٤٠٩هـ.

٤٦. الغزي، محمد بن محمد، ت١٠٦١هـ،
إتقان ما يحسن من الأخبار الدائرة على الألسن،(١-٢)، تحقيق خليل محمد العربي، ط١، القاهرة، مكتبة الفاروق الحديثة، ١٤١٥هـ.

٤٧. الفتني، محمد طاهر بن علي، ت٩٨٦هـ،
تذكرة الموضوعات،(د.ط)،(د.ت).

٤٨. الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، ت٨١٧هـ،
القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط٤، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤١٥هـ-١٩٩٤م.

٤٩. ابن قدامة، عبد الله بن أحمد، ت٦٢٠هـ،
المغني،(١-١٢)،(د.ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.

٥٠. القرطبي، محمد بن أحمد، ت٦٧١هـ،
الجامع لأحكام القرآن،(١-٢٢)، دون طبعة ولا دار نشر.

٥١. ابن القيم، محمد بن أبي بكر، ت٧٥١هـ،
زاد المعاد في هدي خير العباد،(١-٦)، تحقيق شعيب الأرناؤوط وعبد القادر الأرناؤوط، ط١٥، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.

٥٢. الكاساني، علاء الدين بن مسعود، ت٥٨٧هـ،
بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع،(١-٧)، ط٢، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.

٥٣. ابن ماجة، محمد بن يزيد، ت٢٧٥هـ،
سنن ابن ماجة،(١-٢)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي،(د.ط)، بيروت، دار الفكر،(د.ت).

٥٤. مالك، مالك بن أنس، ت١٧٩هـ،
المدونة الكبرى،(١-٦)،(د.ط)، بيروت، دار صادر،(د.ت).

٥٥. المرداوي، علي بن سليمان، ت٨٨٥هـ،
الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف،(١-١٢) تحقيق محمد حامد الفقي، ط٢، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.

٥٦. مشهور حسن سلمان،
القول المبين في أخطاء المصلين، ط٢، الدمّام، المملكة العربية السعودية، دار ابن القيم، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.

٥٧. المطرزي، ناصر بن عبد، ت٦١٦هـ،
المغرب في ترتيب المعرب،(د.ط)، دار الكتاب العربي،(د.ت).

٥٨. المقدسي، محمد بن عبد الواحد، ت ٦٤٣هـ،
الأحاديث المختارة،(١-١٠)، تحقيق عبد الملك بن عبد الله بن دهيش، ط١، مكة المكرمة، مكتبة النهضة الحديثة، ١٤١٠هـ.

٥٩. المناوي، عبد الرؤوف بن تاج العارفين، ت١٠٣١هـ،
فيض القدير،(١-٦) ط١، مصر، المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٥٦هـ.

٦٠. ابن منظور، محمد بن مكرم، ت٧١١هـ،
لسان العرب،(١-١٨) نسقه وعلق عليه علي شيري، ط٢، بيروت، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التراث العربي، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.

٦١. ابن النجار، محمد بن أحمد، ت٩٧٢هـ،
منتهى الإرادات،(١-٢)، تحقيق عبد الغني عبد الخالق،(د.ط)، بيروت، عالم الكتب،(د.ت).

٦٢. ابن نجيم، زين بن إبراهيم، ت٩٦٩هـ،
البحر الرائق،(١-٨) ط٣، بيروت، دار المعرفة، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.

٦٣. النسائي، أحمد بن شعيب، ت٣٠٣هـ،
سنن النسائي،(١-٨) ط١، بيروت، دار الفكر، ١٣٤٨هـ-١٩٣٠م.

٦٤. النووي، يحيى بن شرف، ت٦٧٦هـ،
- صحيح مسلم بشرح النووي،(١-١٨) ط١، بيروت، الدار الثقافية العربية، ١٣٤٧هـ-١٩٢٩م.
- المجموع،(١-٢٣) تحقيق محمد نجيب المطيعي،(د.ط)، جدة، مكتبة الإرشاد،(د.ت).

٦٥. ابن الهمام، محمد بن عبد الواحد، ت ٨٦١هـ،
فتح القدير،(١-١٠) ط٢، بيروت، دار الفكر،(د.ت).

٦٦. الهيثمي، علي بن أبي بكر، ت٨٠٧هـ،
مجمع الزوائد،(١-١٠)،(د.ط)، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

تحريق إبراهيم عليه السلام
عرض ونقد

د. حافظ الجعبري*

---

* [illegible].

الملخص

التفسير هو كشف معاني القرآن، وبيان مراد **الله** من كلامه على وجه التحديد بياناً مستنداً إلى أصولٍ صحيحة معلومة.

لقد كان تفسير القرآن في الصدر الأول من الإسلام قليلاً؛ لأنه نزل بلسانهم، وهم أهل العربية والفصاحة، و**الله** خاطبهم بما يفهمونه.

ثم توسعت الحاجة إليه بعد امتداد الدولة الإسلامية، ودخول العجم وكثرة اللحن. ثم تطور واتخذ مناهج واتجاهات متنوعة تعود باختصار إلى اتجاهين، هما: التفسير بالمأثور، والتفسير بالرأي.

والأول يشمل الأقوال الواردة في التفسير من حيث: تفسير القرآن بالقرآن، وتفسير القرآن بالسنة، وتفسير القرآن بأقوال الصحابة والتابعين، ويلحق به المأثور عمَّن أسلم من أهل الكتاب والمعروف بالإسرائيليات.

والثاني يشمل إبداء الرأي والاجتهاد في توظيف العلوم المختلفة في تفسير القرآن وفق قواعد تتيح للمفسر الوقوف على لغته وبلاغته؛ ليبين إعجازه، وليستنبط منه الأحكام والعبر وفق اتجاهات تلائم حاجات العصر، ومتطلبات العلم الحديث.

وهذا البحث بعنوان: «تحريق إبراهيم عليه السلام – عرض ونقد –»، فيه حقيقة ما حصل مع خليل **الله** من نصر على أعدائه الكائدين الخاسرين الأسفلين. وفيه تقرير حقيقة المعجزة التي أيد **الله** بها خليله، ونجاه من عقوبة الموت حرقاً بعد أن اعتدى على آلهتهم.

وفيه أيضاً دراسة تفصيلية للاتجاه الأثري، وللاتجاه العقلي في حقيقة ما حصل، والرأي الذي أختاره محافظاً على الإعجاز أولاً، وأخذ العبرة ثانياً. و**الله** أعلم بمرادهِ، وهو العليم بأسرار كتابه.

Abstract

Translation means explaining the meaning of the Holy Quranic verses in accordance with the authentic resources. In the past the translation of the Holy Quran was not so common between Islamic scholars because they were linked to the Arabic Language(the language of the Holy Quran), however, with the passage of time, scholars started the translation in two approaches:

The first is called factually translation, with depends meanly on understanding the Quranic verses through the Quran it self or Sunna(saying of the Prophet Muhammad peace be upon him) or his companion's findings.

The second is called considered opinion translation(Ijtihad), it depends meanly on understanding the Quranic verses in light of other sciences to determine the miracles and phenomenons of this magnificent Book.

This research entitled as "Burning of Ibraham(peace be upon him), it summarizes the story of Ibraham with his tribe. It concentrates also on the miracle that happened to him after he was put on fire and it turned to be safe for him. The research used the above mentioned translation approaches to find out exactly the true story of that miracle.

مقدمة:

الحمد لله الذي جعل رُتْبَةَ النُّبُوَّة، ودرجة الرسالة فضلاً منه تعالى لمن يشاء من خَلْقِه، من لدن آدمعليه السلام إلى أن أتى بالنبي الخاتم، والرسول القائم، نبينا محمدصلى الله عليه وسلم، أرسله بأكمل دين، وأتم نعمة. والصلاة والسلام على جميع الأنبياء والمرسلين. اللهم أرنا الحق حقاً وارزقنا اتِّباعه، وأرنا الباطل باطلاً وارزقنا اجتنابه، واهدنا وسدد أعمالنا في طاعتك يا رب العالمين.

وبعد:

فإني في كل مرة أقرأ فيها قصص الأنبياء في القرآن الكريم وتفسيره، وفي السُّنَّة الصحيحة وشرحها، إلاَّ توقَّفْت عند قصة تحريق خليل **الله** إبراهيم في النار، وقلت في نفسي: **هل هي من الغموض بحيث ضلَّ المفسرون السبيل إلى معرفتها**؟ فسيطر شعور قوي على نفسي وأنا أقرأ كلام **الله** تعالى في الآيات والبراهين التي أيَّد **الله** عز وجل بها خليله أن أَكْتُبَ بحثاً في تحريقه، وبخاصة أن معظم المفسرين اقتصروا على المنقول من تاريخ بني إسرائيل، وعولوا على روايات من أسلم منهم، ولم يختلفوا في حرق إبراهيم في النار، بل حصل الإجماع منهم على ذلك.

وإن الذي دعاني إلى أن أعرف حقيقة ما حصل له عليه السلام **جملة أسباب هي**:

إن معظم المفسرين قد عوَّلوا في تفسير بعض الآيات على ما نُقل إليهم من تاريخ بني إسرائيل، والتاريخُ نَقْلٌ للأخبار، قلَّما يصل الأمر فيه إلى أبعدَ من ظنون.

إن البحث العلمي – وليس البحث المجرد – هو النافذة التي تطل على ما يستقر في النفس، ويخلد إليه القلب، ويقتنع به العقل. وإن الحقائق العلمية لا تتعارض مع النصوص الشرعية. وإن الإسلام لا يخشى البحث العلمي، ولا ما يتوصل إليه الباحثون من حقائق علمية.

الأسئلة التي كنت أطرحها على نفسي، ولا أجد جواباً شافياً عنها عند المفسرين – قدامى ومعاصرين–، وهي:

السؤال الأول: **لماذا قرر قوم إبراهيم** عليه السلام **حرقه في النار وهو لم يُقرّ بالاعتداء على أصنامهم أولاً؟! ثم لم يكن في القوم من يشهد عليه أنه حطَّمَها ثانياً؟!** فأي شريعة هذه التي تعاقب بمجرد السماع بالحرق في النار؟! وعلى أي قانون اعتمدوا ؟! ولماذا عاقبوه

بالتحريق دون القتل أو الصلب أو الرجم المؤدي إلى الموت؟!

السؤال الثاني: **لماذا جمعوا له كل هذا الحطب**؟! ففي الأخبار أنهم مكثوا شهراً يجمعون الحطب، وينذرون النذور بجمع الحطب إنْ هم شُفوا من مرض، أو خرجوا من بلاء، ويوصون بعضهم بالجمع، وفيها أنهم أضرموا النار سبعة أيام، وقيل: أربعين يوماً!! ألم يكن بالإمكان أن يجمعوا له ما يكفي لحرقه، وهو حزمة واحدة كما هو المعهود في حرق آدمي واحد؟! كما هو عند جيرانهم الهنود، أصحاب الديانة البرهمية مثلاً، في حرق موتاهم.

السؤال الثالث: **لماذا قذفوه بالمنجنيق**؟! أليس من الممكن أن لا يقع في النار فيموت من أثر السقطة فتذهب الفائدة من جمع الحطب وإضرامه؟! ألم يكن بالإمكان أن يحمله رجل أو رجلان فيلقيانه في النار– وهو موثق الكتفين والقدمين–؟! وهو فتى– كما ورد في القرآن الكريم على لسانهم– «سمعنا فتى يذكرهم يُقال له إبراهيم »(الأنبياء ٦٠)، ويُقال له في لغة العرب: فتى شارخ، وهو الذي لم تكتمل لحيته بعد.

السؤال الرابع: **لماذا لم يؤمن بدعوته أحد منهم بعد أن نجَّاه الله ﷻ من النار**؟! **أليس منْهم رجل رشيد**؟! ومعلوم أنه إذا ظهرت معجزة على يد مدّعي النبوة فمن القوم من يستجيب، ومنهم من يرفض الاستجابة.

فمثلاً، لما أظْهَرَ **الله** ﷻ معجزة موسى عليه السلام – وهي العصا– على حبال السحرة، خرّ السحرة سجداً مستجيبين لموسى، ومتحدِّين لفرعون بقولهم له: ﴿ قالوا لن نؤثرك على ما جاءنا من البينات والذي فطرنا فاقض ما أنت قاض إنما تقضي هذه الحياة الدنيا إنا آمنا بربنا ليغفر لنا خطايانا وما أكرهتنا عليه من السحر و**الله** خير وأبقى ﴾(سورة طه آية ٧٢، ٧٣) ومثلاً، لما قال الغلام للملك: لستَ بقاتلي حتى تجمع الناس في صعيدٍ، وتصلبني على جذع، وتأخذ سهماً من كنانتي، وتقول: باسم **الله** رب الغلام، ثم ترميني به، فرماه فوقع في صدغه، فوضع يده عليه ومات، فقال الناس: آمنا برب الغلام.(١)

ومعلوم أن الإعجاز في تحريق إبراهيم في النار وخروجه منها أظهر وأعظم، ومع ذلك لم يقف مع إبراهيم من ينصره، ولم نسمع من الناس كلمة: آمنا برب إبراهيم.

السؤال الخامس: **لماذا لم ترد قصة إبراهيم في الكتاب المقدس عند اليهود، ولا يعرفون عنها شيئاً** ؟! علماً بأن إبراهيم من الأنبياء الآباء، وهو جد أنبيائهم وملوكهم.

السؤال السادس: **لماذا ذهب بعض الكاتبين إلى أن إبراهيم لم يُحرق في النار**؟! أمثال الكاتب محمد أسد ليوبولد فايس « حيث قال: إن النار إشارة إلى نار الاضطهاد التي كان على إبراهيم أن يقاسيها، والتي ستصبح بعد ذلك بسبب عنفوانها مصدر قوة روحية، وسلام باطني».

وأخيرا أتفق أني كنت أستمع إلى ندوة دينية في إحدى المحطات المرئية عن النبوة

والأنبياء، فلفت انتباهي قول أحدهم: إن إبراهيم عليه السلام لمّا كان في مصر، أوثقوه وربطوه في شجرة يسيل الدهن من أغصانها عند اشتداد الحر. ولمّا سال الدهن على بدنه، أضرموا النار فيها فاحترقت، ولم يحترق إبراهيم، وإنَّ الذي احترق منه وثاقه !.

هذا ما لفت انتباهي، ولقناعتي بأن التفسير ليس بضاعة تُعْرض على الناس حتى يقبلوا ما يفهمون، ويتركوا ما لا يفهمون، – فهذا الكلام مرفوض غير مقبول – كذلك ليس في وسعي أن أتجاهل أقوال المفسرين وأدلتهم، فقد تكون حقاً، بل أُحسنُ الظن فيهم، فأقول: إنهم قالوا بما وصل إليه علمهم عن طريق النقل، وإني أسترشد بأقوالهم على أنهم دالّون ومبيِّنون – جزاهم **الله** عز وجل خيرا –.

وقد رأيت أن أستعرض أقوالهم، فأتفحصها، وأتبين مدلولاتها ومراميها، منصفاً غير متحيز، وباحثاً متفهماً غير مدافع ولا مهاجم، حتى إذا حصلتِ النفسُ على المعنى الذي يغلب على الظن أنه الحق، وعلى المدلول الذي لا يكون هناك ما هو أقرب إلى الحق منه، عُدت إلى المآخذ والاعتراضات، فإن وجدت لها سبيلاً تدخل منه إلى هذا المدلول وذلك المعنى سايرتها وتابعتها، ووقفت إلى جانبها، وأعلنت موافقتي لها، وانضمامي لأصحابها حُباً في الحق وأهله. إن وجدتُ غير ذلك أخذت السبيل عليها، ورددتها على أعقابها، وبينتُ أنها أرادت ما لا يراد، وتطلعتْ إلى ما لا سبيل إليه، أيضاً حباً في الحق وأهله. فإن العلم هو الحق، ومن فرق بين العلم والحق فليس هو من العلم ولا من الحق في شيء.

وفي هذه الخطة سرتُ، وعلى حول **الله** وقوته اعتمدتُ، وجعلتُ الحق هدفي، لا يهمني هو في جانب المفسرين الناقلين، أو في جانبي، إذا جاز لي أن أتقدم بالشرح والكشف خطوة من عندي بعد استئذان أهل العلم الباحثين المختصين؛ لأنها اجتهاد قصدت به الإيضاح فحسْب وأرجو أن لا أكون قد أقحمت نفسي فيما لا ينبغي للمرء أن يُقحم نفسه فيه، ولكنه البحث العلمي الذي يُكْرِهُ المرءَ على ما لا يريده – أحياناً–.

وقد اعتمدتُ منهج التحليل والتأمل، والاستقرار والاستنباط، وذلك في نقد بعض الأقوال، وتوثيق بعض الأخبار. ومن ثمَّ استنباط الحقائق، والنتائج في ضوء أقوال العلماءَ القدامى والمعاصرين، ورتبت البحث على مقدمة، ومبحثين، وخاتمة.

أما المبحث الأول: فقد جعلته للاتجاه الأثري، أي المنقول عمن أسلم من علماء بني إسرائيل في حرق إبراهيم عليه السلام، وهو اتجاه يسوق إلى عوام الناس معنى إلقاء إبراهيم عليه السلام في نار عظيمة مهولة لا قِبل لأحد أن يقترب منها، ومشهد مجلجل مروِّع، يصعب تصوُّره.

وأما المبحث الثاني: فقد جعلته للاتجاه التحليلي التأملي في تحريق إبراهيم عليه السلام، وهو اتجاه يسوق إلى الخاصة معنى آخر يغاير الاتجاه الأول – وهو المقصود من البحث وهو التفسير بالرأي المجرد الذي هو من أعظم الخطر وإن كان يشبه الحق وليس بحق–.

وفي ختام هذا المبحث بَيَّنْتُ الحق الذي اخترته، وهو الموافق للكتاب والسنَّة، المخالف للرأي والهوى.

وأما خاتمة البحث: فقد ضمنتها النتائج والتوصيات التي انتهيت إليها في حقيقة ما حصل من تحريقٍ لخليل **الله إبراهيم** عليه السلام.

وبهذا أكون قد أنهيت موضوع البحث الذي أتقدم به إلى القارئ الكريم – أعني الخاصة من أهل العلم بدين **الله** عز وجل– وأملي بالله عز وجل كبير أن أكون قد أحسنت اختيار البحث، وأحسنت الكتابة فيه، ووفقت في النتائج التي توصلت إليها، ولا أدّعي أن ما توصلت إليه هو أحسن ما يقال، ولا أنه يجب الأخذ به، وترك ما عداه، بل أقول:

إنه رأيٌ مبنيٌ على قواعد وأسس من وضع العلماء، وليس من التفسير بالرأي المذموم، المبني على غير أسّ، والمستند إلى غير أصل من كتاب ولا سنة.

وإنه رأي يجوز فهمه، ويجوز الأخذ به، خاصة بعد أن فَرَّقتِ الإسرائيليات من يأخذ بها إلى مشارب يغص بمائها الوارد، ولا يرتوي منها الشارب.

راجياً من المولى عز وجل أن يتقبل مني هذا الفهم، وأن ينفع به أبناء المسلمين، وراجياً ممن قرأهُ أن ينصحني بملاحظاته؛ لأنتفع بها، وأصحِّحَهُ عن طيب نفس؛ لأنني جعلت الحق هدفي، لا يهمني بعده أن يكون الحق من جانبي أو من جانب غيري، فإن هذا هو قصدي، والحق أحق أن يُتبع، والحمد **لله** رب العالمين.

المبحث الأول: الاتجاه الأثري في حقيقة تحريق إبراهيم عليه السلام في النار.

ذكرت في المقدمة الباعث الذي دفعني لكتابة هذا البحث، وفي هذا المبحث، سأتناول المسائل التالية:

- **المسألة الأولى**: **عَرْضٌ لما قيل في معنى تحريق إبراهيم** عليه السلام.
- **المسألة الثانية**: **مناقشة الأقوال المعروضة**.

المسألة الأولى:

يحسن بي في هذه المسألة أن أنقل ما جمعه الإمام الطبري من أقوال في تفسير قوله تعالى: ﴿ قالوا حرّقوه وانصروا آلهتكم إن كنتم فاعلين. قلنا يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم عليه السلام وأرادوا به كيداً فجعلناهم الأخسرين ﴾(سورة الأنبياء، الآيات ٦٨–٧٠).

قال: قوله تعالى: ﴿ قلنا يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم عليه السلام ﴾ في الكلام متروك اجتزئ بدلالة ما ذكر عليه منه وهو فأوقدوا له ناراً؛ ليحرقوه، ثم القوه فيها. فقلنا للنار: يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم عليه السلام، وذكر أنهم لما أرادوا حرقه بنوا له بنياناً فحبسوه في بيت، وجمعوا له حطباً حتى إن كانت المرأة لتمرض فتقول: لئن عافاني **الله** عز وجل لأجمعن حطباً لإبراهيم عليه السلام.

فلما جمعوا له وأكثروا من الحطب حتى إن الطير لتمر بها فتحترق من شدة وهجها. فعمدوا إليه فرفعوه على رأس البنيان، فرفع إبراهيم عليه السلام رأسه إلى السماء فقالت السماء والأرض والجبال والملائكة: ربنا، إبراهيم يُحرق فيك، فقال: أنا أعلم به وإن دعاكم فأغيثوه، وقال إبراهيم – حين رفع رأسه إلى السماء: اللهم أنت الواحد في السماء وأنا الواحد في الأرض، ليس في الأرض أحد يعبدك غيري، حسبي **الله** ونعم الوكيل، فقذفوه في النار، فناداها، فقال: يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم عليه السلام، فكان جبريل عليه السلام هو الذي ناداها. وقال ابن عباس: " لو لم يُتبع بردها سلاماً لمات إبراهيم عليه السلام من شدة بردها". فلم يبق يومئذ نار في الأرض إلا طفئت، ظنت أنها هي تعنى.

فلما طفئت النار، نظروا إلى إبراهيم عليه السلام فإذا هو رجل آخر معه، وإذا رأس إبراهيم في حجره يمسح عن وجهه العرق، وذُكر أن ذلك الرجل هو ملك الظل، وأنزل **الله** عز وجل ناراً، فانتفع بها بنو آدم، وأخرجوا إبراهيم فأدخلوه على الملك ولم يكن قبل ذلك دخل عليه.

عن كعب، قال: ما أحرقت النار من إبراهيم عليه السلام إلاّ وثاقه.

عن قتادة، قوله: قلنا يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم. قال: ذكر لنا أن كعباً كان يقول: ما انتفع بها يومئذ أحد من الناس، وكان كعب يقول: ما أحرقت النار يومئذ إلا وثاقه.

عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه، في قوله: يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم عليه السلام، قال: بردت عليه حتى كادت تقتله حتى قيل: وسلاماً، قال: لا تَضُرّيه.

عن المنهال بن عمرو قال: قال إبراهيم عليه السلام خليل **الله**: ما كنت أياماً – قط– أنعم مني من الأيام التي كنت فيها في النار. عن سعيد قال: لما أُلقي إبراهيم خليل **الله** في النار، قال الملك خازن المطر: رب، خليلك إبراهيم رجا أن يؤذن له فيرسل المطر. قال: فكان أمر **الله** عز وجل أسرع من ذلك فقال: يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم عليه السلام. فلم يبق في الأرض نار إلا طفئت.

عن أبي هريرة قال: إن أحسن شيء قاله أبو إبراهيم – لما رفع عنه الطبق وهو في النار وَجَدَهُ يرشح جبينه–، فقال عند ذلك: نِعْمَ الربُ ربُك يا إبراهيم عليه السلام.

عن شعيب الجبائي قال: أُلقي إبراهيم عليه السلام في النار وهو ابن ست عشرة سنة، وذُبح اسحق وهو ابن سبع سنين، وولدته سارة وهي ابنة تسعين سنة، وكان مذبحه من بيت إيلياء على ميلين، ولما علمت سارة بما أراد بإسحق بَطِنَتْ يومين وماتت اليوم الثالث.

قال ابن جريج: قال كعب الأحبار: ما أحرقت النار من إبراهيم عليه السلام شيئاً غير وثاقه الذي أوثقوه به.

عن معتمر بن سليمان التيمي عن بعض أصحابه قال: جاء جبريل عليه السلام إلى إبراهيم عليه السلام عليهما السلام وهو يوثق أو يُقمط؛ ليُلقى في النار قال: يا إبراهيم عليه السلام ألك حاجة؟ قال: أما إليك فلا.

عن أرقم أن إبراهيم عليه السلام قال حين جعلوا يوثقونه ليلقوه في النار: لا إله إلا أنت، سبحانك، رب العالمين، لك الحمد، ولك الملك، لا شريك لك.

عن أبي العالية في قوله: قلنا يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم، قال: السلام: لا يؤذيه بردها، ولولا أنه قال: وسلاماً لكان البرد أشد عليه من الحر.

عن ابن جريح قوله: برداً: قال: بردت عليه، وسلاماً: لا تؤذيه.

عن معمر عن قتادة، قلنا يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم عليه السلام قال: قال كعب: ما انتفع أهل الأرض يومئذ بنار، ولا أحرقت النار يومئذ شيئاً إلا وثاق إبراهيم.

وقال قتادة: لم تأت يومئذ دابة إلا أطفأت عنه النار إلا الوزغ. وقال الزهري: أمر النبي ﷺ بقتله، وسماه فويسقاً.

قوله: وأرادوا به كيداً. يقول تعالى ذكره: ﴿ وأرادوا به كيداً فجعلناهم الأخسرين ﴾ يعني الهالكين.

عن ابن جريح: وأرادوا به كيداً فجعلناهم الأخسرين. قال: القوا شيخاً منهم في النار؛ لأَنْ يُصيبوا نجاته كما نُجِّيَ إبراهيم عليه السلام، فاحترق.(٢)

كما يحسن بي أن أنقل – بتصرف كبير– بعض ما قاله المفسرون – قديماً وحديثاً– في قصة حرقه لأبيِّن عظمة المشهد، والهول والشدة في هذا الحدث مع الفتى إبراهيم عليه السلام – وهو الذي لم تكتمل لحيته بعد –.

أقول: قالوا في تفسير قوله تعالى:﴿ قالوا حرّقوه وانصروا آلهتكم إن كنتم فاعلين﴾ ذكر **الله** عز وجل في هذه الآية أن نبيه إبراهيم عليه السلام لما أفحَم قومه الكفرة بالبراهين والحجج القاطعة لجئوا إلى استعمال القوة؛ لأن المُبطل إذا أُفحم بالدليل لجأ إلى ما عنده من القوة؛ ليستعملها ضد الحق، فاختاروا له أفظع قِتْلَة، وهي الإحراق بالنار.(٣)

واختلفوا في الذي أشار بإحراقه فقيل:"نمرود"، وعن ابن عمر رضي **الله** عنهما قال: رجل من أعراب العجم، يريد: الأكراد. وقيل: إن اسمه "هيزن" وقيل: هيرون، وقيل: هينون، فخسف **الله** عز وجل به الأرض فهو يتجلجل فيها إلى يوم القيامة.(٤)

وحين هموا بإحراقه حبسوه، ثم بنوا بيتاً كالحظيرة، وجمعوا شهراً أصناف الحطب حتى كان الرجل يمرض فيقول: لئن عافاني **الله** لأجمعن حطباً لإبراهيم عليه السلام، وكانت المرأة تنذر – في بعض ما تطلب – لئن أصابته لتحطِبنَّ في نار إبراهيم عليه السلام، وكان الرجل يوصي بشراء الحطب وإلقائه فيها. وكانت المرأة تغزل وتشتري الحطب بغزلها فتلقيه فيها احتساباً، ثم جعلوه في جوْبة من الأرض وأضرموها ناراً، فكان لها شرر عظيم، ولهب مرتفع لم توقد نار – قط– مثلها حتى كادت الطير تحترق في الجو من وهجها، ثم وضعوه في المنجنيق مقيداً مغلولاً، فرموا به فيها، فرفع رأسه إلى السماء فقال: حسبي **الله** عز وجل ونعم

الوكيل. فقذفوه في النار. وكان ابن ست عشرة سنة. وقيل: وكان ابن ست وعشرين سنة.(٥) والأول أصوب لأنه معنى الفتى في لغة العرب.

ولما جمعوا ما أرادوا، وأشعلوا في كل ناحية من الحطب النار أوقدوا عليها سبعة أيام. وقيل: أربعين يوماً. وروي أنهم لم يعلموا كيف يلقونه فيها فجاء إبليس فعلمهم عمل المنجنيق، وقيل: رجل من أعراب فارس من الأكراد، فعملوه.(٦)

وعندما وُضِع في المنجنيق، ورُمي به، صاحت السماء والأرض ومن فيهما من الملائكة وجميع الخلق إلا الثقلين صيحة واحدة: أيْ ربَّنا، إبراهيم خليلك يلقى في النار، وليس في أرضك أحد يعبدك غيره، فأْذَنْ لنا في نصرته، فقال الله ﷻ: إنه خليلي، ليس لي غيره خليل، وأنا إلهه، وليس له إله غيري. فإن استغاث بشيء منكم، أو دعاه، فلينصره، فقد أذنت له في ذلك، وإن لم يدع غيري، فأنا أعلم به، وأنا وليّه، فخلوا بيني وبينه. فلما أرادوا إلقاءه في النار أتاه خازن المياه، فقال: إنْ أردتَ أخمدتُ النار، وأتاه خازن الرياح، فقال: إن شئت طيرت النار في الهواء. فقال إبراهيم: لا حاجة لي إليكم، حسبي الله ونعم الوكيل.

وروي عن أُبيّ بن كعب أن إبراهيم قال حين أوثقوه؛ ليلقوه في النار، قال: لا إله إلا أنت، سبحانك، رب العالمين، لك الحمد، ولك الملك، لا شريك لك، ثم رموا به في المنجنيق إلى النار، فاستقبله جبريل عليه السلام فقال: يا إبراهيم، ألك حاجة؟ فقال: أما إليك فلا. فقال جبريل عليه السلام: فاسأل ربك. فقال إبراهيم: حسبي من سؤالي علمه بحالي.(٧)

وقالوا في تفسير قوله تعالى: ﴿ قلنا يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم﴾: أي ذات برد وسلام، وجاءت العبارة هكذا؛ للمبالغة، والمراد: أبْرُدي، فيسلم منك إبراهيم. أو أبردي برداً غير ضار.

واختلف كيف بردت النار، فقيل: أزال الله ﷻ عنها ما فيها من الحر والإحراق، وأبقاها على الإضاءة والاشتعال. وقيل: دفع عن جسم إبراهيم حرّها وإحراقها مع ترك ذلك فيها. وقيل: خلق بينه وبينها حائلاً. ومعنى السلام: السلامة. وقد روي أنه لو لم يقل سلاماً لهلك إبراهيم من البرد.

ولم يبق يومئذ نار في الأرض إلا طفئت، ظنت أنها هي تُعنى، فلم يُنتفع في ذلك اليوم بنار في العالم. ولو لم يقل:"على إبراهيم" لبقيت النار ذات برد أبداً، فما أحرقت النار من إبراهيم إلا وثاقه.

قالوا: وكان إبراهيم في ذلك الموضع سبعة أيام.(٨)

فقذفوه في النار، فناداها، فقال: " يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم". فكان جبريل عليه السلام هو الذي ناداها، وقيل: الله ﷻ تعالى هو الذي ناداها.[٩]

وقال إبراهيم: ما كنت – قط – أياماً أنعم مني من الأيام التي كنت فيها في النار.

وقيل: إن إبراهيم مكث هناك إما أربعين، وإما خمسين يوماً، وبعث **الله** ﷻ ملك الظل في صورة إبراهيم فقعد فيها إلى جنب إبراهيم يؤنسه، قالوا: وبعث **الله** جبريل عليه السلام إليه بقميص من حرير الجنة وطُنْفُسة، فألبسه القميص، وأقعده على الطنفسة وقعد معه يحدثه، وقال جبريل عليه السلام: يا إبراهيم، إن ربك يقول لك: أما علمت أن النار لا تضر أحبائي؟.

ثم نظر نمرود وأشرف على إبراهيم من صرح له، فرآه جالساً في روضة والملك قاعداً إلى جنبه وما حوله نار تحرق الحطب، فناداه: يا إبراهيم، كبيرٌ إلهك الذي بلغتْ قدرته حال بينك وبين ما أرى. يا إبراهيم، هل تستطيع أن تخرج منها؟ قال: نعم. قال:هل تخش إن أقمت فيها أن تضرك؟ قال: لا. قال: فقم، فاخرُجْ منها، فقام إبراهيم يمشي فيها حتى خرج منها. فلما خرج إليه، قال له: يا إبراهيم، مَن الرجل الذي رأيته معك في مثل صورتك قاعداً إلى جنبك؟ قال: ذاك ملك الظل، أرسله إليّ ربي؛ ليؤنسني فيها. فقال نمرود: يا إبراهيم إني مقرب إلى إلهك قرباناً؛ لما رأيت من قدرته وعزته فيما صنع بك حيث أبيت إلا عبادته وتوحيده. إني ذابح له أربعة آلاف بقرة. فقال إبراهيم: إذاً لا يقبلها منك ما كنت على دينك حتى تفارقه إلى ديني. فقال: لا أستطيع ترك ملتي وملكي، ولكن سوف أذبحها. فذبحها له نمرود، ثم كف عن إبراهيم، ومنعه **الله** ﷻ منه. ولم تأت – يومئذ– دابة إلا أطفأت عنه النار إلا الوزغ.(١٠)

وقالوا في تفسير قوله تعالى: ﴿ فما كان جواب قومه إلا أن قالوا اقتلوه أو حرِّقوه فأنجاه **الله** من النار إن في ذلك لآيات لقوم يؤمنون ﴾(سورة العنكبوت آية ٢٤). لما أقام إبراهيم البرهان على قومه، كان جوابهم جواب المتكبر، فقالوا: لا تجيبوا عن براهينه، واقتلوه، أو حرّقوه. وكان ذلك قول بعضهم. لكن لما قيل فيهم، ورضي به الباقون، أُسند إلى كلِّهم، فاتفقوا على تحريقه، فأضرموا له النار، فألقوه فيها، فأنجاه **الله** ﷻ منها، ولم يُسلطها عليه، بل جعلها عليه برداً وسلاماً.(١١)

وهكذا أكون قد انتهيت من عرض ما قيل في معنى تحريق إبراهيم في النار. وجملة ما قاله المفسرون هو: إما اجتهاد، وإما نقل عن علماء بني إسرائيل، وليس فيه نص واحد صحيح عن رسول **الله** ﷻ غير حديث الوزغ – فيما أعلم –.

المسألة الثانية: مناقشة الأقوال والنظرة الموضوعية التأملية في المواضع التي ذُكِر فيها تحريقه في القرآن.

أناقش أقوال أصحاب هذا الاتجاه فأقول: إن غاية ما تعلق به هؤلاء المفسرون – في هذا الصدد– هو أقوال مأثورة عمن أسلم من أهل الكتاب، مثل الذي يُروى عن كعب الأحبار وغيره، وهي التي فوض العلماء العلم بصحتها إلى **الله** تعالى. هذا مع العلم بأن التوراة عندهم لم تذكر هذه القصة، ولم تُشر إليها. على جلالة إبراهيم عليه السلام، ومكانته عندهم، إذ هو النبي ﷺ الأب لأنبيائهم.

إذاً هي أقوال سرت إليهم من علماء بني إسرائيل، ليس فيها قول واحد صح عن النبي

ﷺ أنه قاله، وبيّن فيه كيفية إلقاء إبراهيم عليه السلام في النار. وإن الذي ورد هو: حديث أم شريك: حدثنا عبيد الله بن موسى أو ابن سلام عنه: أخبرنا ابن جريج عن عبد الحميد بن جبير عن سعيد بن المسيب عن أم شريك رضي الله عنها أن رسول الله أمر بقتل الوزغ. وقال: " كان ينفخ على إبراهيم عليه السلام".[١٢]

وعن سعيد بن المسيب أن امرأة دخلت على عائشة وبيدها عكاز فقالت: ما هذا؟ فقالت: لهذه الوزغ؛ لأن نبي الله ﷺ حدثنا:" أنه لم يكن شيء إلا يُطفئ على إبراهيم عليه السلام إلا هذه الدابة" فأمرنا بقتلها.[١٣]

وعن سائبة – مولاة الفاكه بن المغيرة – أنها دخلت على عائشة فرأت في بيتها رمحاً موضوعاً، فقالت: يا أم المؤمنين، ما تصنعين بهذا؟ قالت: نقتل به هذه الأوزاغ، فإن نبي الله أخبرنا: أن إبراهيم عليه السلام لما أُلقي في النار لم تكن في الأرض دابة إلا أطفأت النار غير الوزغ، فإنها كانت تنفخ عليه، فأمر رسول الله بقتله"[١٤]

قال يعقوب بن سيد علي في كتابه:(مفاتيح الجنان شرح شرعة الإسلام):(وإنما نفخ؛ لأن جبلتها على الخبث والإفساد، وأنها بلغت مبلغاً استعملها الشيطان، فحملها على نفخ النار الملقى فيها الخليل)[١٥]، وهو عين ما قاله البيضاوي في تفسيره، ولا يبدو لي هذا التفسير مقنعاً، وإلا لتوقفت عنده. ولا أتجرأ أن أخطو خطوة واحدة تبعدني عنه.

لكني أقول – بصراحة –: لقد تأملت في المواضع التي ورد الحديث عن تحريق إبراهيم عليه السلام في القرآن العظيم، وقد جاءت على ترتيب المصحف في الأنبياء فالعنكبوت فالصافات.

ففي الأنبياء: بعد أن قص الله تعالى محاورة إبراهيم عليه السلام مع قومه في شأن الأصنام، وتحطيمه لها، ثم مجادلة قومه في شأنها، بعد ذلك كله سجل اقتراح الملأ من قومه فقال: ﴿ قالوا حرِّقوه وانصروا آلهتكم إن كنتم فاعلين قلنا يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم عليه السلام وأرادوا به كيداً فجعلناهم الأخسرين ونجيناه ولوطاً إلى الأرض التي باركنا فيها للعالمين ووهبنا له اسحق ويعقوب نافلة وكلاً جعلنا صالحين﴾(الآيات ٦٨– ٧٠).

وفي العنكبوت: سجل مقترح قومه مرة أخرى بمزيد من التفصيل فقال: ﴿ فما كان جواب قومه إلا أن قالوا اقتلوه أو حرّقوه فأنجاه الله ﷻ من النار إن في ذلك لآيات لقوم يؤمنون وقال إنما اتخذتم من دون الله أوثاناً مودة بينكم في الحياة الدنيا ثم يوم القيامة يكفر بعضكم ببعض ويلعن بعضكم بعضاً ومأواكم النار وما لكم من ناصرين فآمن له لوط وقال إني مهاجرٌ إلى ربي إنه هو العزيز الحكيم ووهبنا له اسحق ويعقوب﴾(٢٤ –٢٧).

وفي الصافات، وبعد أن ضرب أصنامهم، وجادلهم في عدم صلاحية هذه المنحوتات للعبادة، لأنها مخلوقة من دون الله ﷻ سجل مقترحهم مرة ثالثة، فقال: ﴿ قالوا ابنوا له

بنياناً فألقوه في الجحيم فأرادوا به كيداً فجعلناهم الأسفلين، وقال إني ذاهب إلى ربي سيهدين﴾(٩٧-٩٩). ثم يقص علينا هذا السياق القرآني خبر تبشيره عليه السلام بمولد إسماعيل الذبيح، وما كان من فدائه إضافة إلى مولد اسحق. وقد ورد ذكر ذلك في السورتين المتقدمتين مختصراً، في حين تم تفصيله في الصافات.

أقول: من الواضح عند التأمل في السياقات القرآنية المتقدمة أنها تتشابه في عرض الحقائق الآتية:

الحقيقة الأولى: مجادلة إبراهيم عليه السلام لقومه في عدم صلاحية آلهتهم للعبادة، فهي لا تضر ولا تنفع، ولا ترزق، وهي مخلوقة لله منحوتة من البشر، كما هو واضح من خلال مراجعة سياق القصة في السور الثلاث.

ومن خلال المراجعات العامة في آيات القرآن الكريم، يبدو أن هذه المحاورات لم تكن بين إبراهيم عليه السلام وقومه فحسب، بل كانت مع أبيه أيضاً كما هو واضح من خلال سور أخرى مثل ما وقع في الأنعام ومريم والزخرف والممتحنة وبراءة التي عقبت على جانب من هذا الحدث أيضاً.[١٦]

الحقيقة الثانية: والأمر الثاني الذي تتشابه فيه هذه السور: اقتراح الملأ من قوم إبراهيم عليه السلام على بعضهم البعض، والذي يقضي بأن يتم تحريقه عليه السلام في النار، وإلقاؤه فيها- كما هو واضح من السياقات الآنفة الذكر-. ولكن الذي سكت عنه القرآن الكريم هو: مسألة التحريق الفعلي لإبراهيم عليه السلام، فهل أُلقي في النار على الحقيقة أو لا ؟ كل ما هنالك أن الآيات السالفة الذكر سجلت مطالبة الملأ من قومه بتحريقه في النار، أو قتله- كما فصل في ذلك سياق العنكبوت-.

أما **الحقيقة الثالثة** التي تشابهت الآيات في عرضها: تسجيل نجاة إبراهيم عليه السلام من النار، وذهابه إلى الأرض المباركة في فلسطين، وسياحته في الأرض، وكيف منّ **الله** عز وجل عليه بالذرية الصالحة من إسماعيل واسحق وباقي ذريته.

والذي سكت عنه القرآن - مرة أخرى- هل النجاة كانت قبل الحرق بالنار أو بعده؟. كل ما في الأمر أن السياق القرآني أومأ إيماءة خفيفة بأنه حصل ثمة تحريق، وذلك من خلال قوله تعالى في الأنبياء: ﴿قلنا يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم عليه السلام﴾. أي أن **الله** عز وجل نزع منها خصيصة الإحراق - كما قيل -.

والذي فصّل في هذا الأمر المسكوت عنه: الروايات الإسرائيلية التي تحدثت عن موضوع جمع الحطب والإلقاء في النار. وقول إبراهيم عليه السلام :(حسبنا **الله** ونعم الوكيل). وهذه الروايات أوردتها كتب التفسير المختلفة، ولما سكت عنها القرآن الكريم، ولما لم تكن منه بموقع المعارضة ولا المناقضة، فنفوض العلم بصحتها إلى **الله** تعالى.

وختاماً لهذا المبحث أقول: الواقع أن معظم الآيات القرآنية في شأن إبراهيم عليه السلام سكتت عن موضوع التحريق الفعلي بالنار، واكتفت بالقول: إن الحرق أو القتل أو الإلقاء في الجحيم كان من مقترحات قومه، وبعد ذلك كانت مجادلة إبراهيم عليه السلام لأبيه وقومه في شأن آلهتهم – كما وقع في العنكبوت والصافات – ثم بعد ذلك اعتزل قومه، ووهب **الله** له الذرية الصالحة، إسماعيل واسحق وسائر بنيه من بعده.

وإنه وبناءً على ذلك كله، فإنني أنظر في الاتجاه الآخر في تحريق إبراهيم عليه السلام بالنار، وسأعرضه في المبحث الثاني مفصلاً.

وأنبِّهُ في البداية أنني لا أقصد في عرضه تقريره وتثبيته، أو القول إنه الحق الواقع، أو واقع الحق في الحرق، وغاية قصدي في هذا العرض أن أقول: إن القرآن حمَّال، وإنه يمكن فهمه على أكثر من وجه، وخاصة القَصص فيه، شرط المحافظة على الإعجاز والاعتبار، وإن الفهم السليم – فيما أبحث هنا – هو ما سأقرره في نهاية البحث، وهو إن شاء **الله** عز وجل تعالى الحق الذي لا بُعد فيه، ولا عقل يُنافيه، ولا مجال فيه للرد أو الاعتراض.

المبحث الثاني: الاتجاه العقلي في حقيقة التحريق بالنار.

لكي أحيط بأهم جوانب هذا المبحث، لا بد من معالجة النقاط التالية:

- النقطة الأولى: حقيقة دعوة إبراهيم عليه السلام.
- النقطة الثانية: محاكمة إبراهيم عليه السلام.
- النقطة الثالثة: الإعجاز من خلال الأركان المادية المحسوسة الواردة في النص القرآني، التي تصور حادثة التحريق.

النقطة الأولى: دعوته.

كان إبراهيم عليه السلام حنيفاً مسلماً وما كان من المشركين، دعا قومه إلى عقيدة التوحيد الخالص، الصافية الثائرة على الآلهة الباطلة. وكان هدفه الأسمى هو: تحقيق هذه العقيدة النقية الساطعة في ضباب هذه الوثنية السائدة. تلك هي مهمته العظيمة التي حطم بها أصنام قومه، وأهان بها آلهتهم المادية، فأفسد عليهم أديانهم وتصوراتهم، وهز نفوسهم ومشاعرهم هزة عنيفة، وكان قد بدأ دعوته بالإساءة إلى آلهتهم بالقول السيئ البليغ الذي جعل أقرب الناس إليه يحذره عقوبة كلامه إن هو لم ينته عما يقول بالرجم والهجران والإهانة، قال تعالى: ﴿ قال أراغب أنت عن آلهتي يا إبراهيم عليه السلام لئن لم تنته لأرجمنك واهجرني ملياً﴾(مريم، ٤٦)؛ وذلك تمسكاً بتقليد الآباء. وكذلك أخبر **الله** تعالى عن إبراهيم عليه السلام في محاجة قومه، بقوله: ﴿ ما تعبدون قالوا نعبد أصناماً فنظل لها عاكفين قال هل يسمعونكم إذ تدعون أو ينفعونكم أو يضرون قالوا بل وجدنا آباءنا كذلك يفعلون﴾ (الشعراء، ٧٠-٧٤). فحادوا عن الجواب القاطع عن مورد السؤال إلى الاستمساك بتقليد

الآباء. وكان هذا هو قرار قومه منه، يتقدمهم أبوه في الإساءة إليه، ومن الواضح أنه قرر أن يعتزلهم بعد أن استنفذ كافة السبل في الإقناع والمحاورة دون جدوى، غير أن إبراهيم عليه السلام لم يكتف بهذا، ولم يقف عند هذا الحد من القول، بل تعداه إلى أمرٍ فائقٍ لمعهودهم، وهو ضرب آلهتهم،، والحط من كرامتها وعلو قدرها.

النقطة الثانية: محاكمته.

لما حطم إبراهيم عليه السلام آلهتهم –أصنامهم الحجرية – باستثناء أكبرها أثناء بعدهم عنها، عرفوا أن إبراهيم عليه السلام هو المشتبه به في الاعتداء عليها، بناء على معهودهم السابق وهو: ما سمعوه عنه قبل ذلك، قال تعالى: ﴿قالوا من فعل هذا بآلهتنا إنه لمن الظالمين قالوا سمعنا فتى يذكرهم يقال له إبراهيم عليه السلام﴾(الأنبياء ٥٩–٦٠).

وسألوه بعد أن جاؤوا به في مشهد عظيم: ﴿ قالوا أأنت فعلت هذا بآلهتنا يا إبراهيم عليه السلام قال بل فعله كبيرهم هذا فاسألوهم إن كانوا ينطقون﴾(٦٢–٦٣).

وهنا أصل إلى حقيقة مهمة وهي: أن إبراهيم عليه السلام لم يقر بما فعل، ولم يكن في القوم من يشهد عليه، فانعدم الدليل، وبقيت شبهة الدليل قائمة، وهي ليست بدليل قطعاً، فلم يملك القوم إلا أن يحاكموه محكمة كيدية تُجرِّمه، وتنتهي به إلى الموت قتلاً أو حرقاً....

ولكن، **من أين لهم أن يتخلصوا منه على أعين الناس بلا برهان ومن غير بيان؟** لذلك آثروا أن يسوقوه إلى التشريع الموجب لعقوبة قتله أو حرقه إن هو حُكِمَ ضده وأُثبت عليه فعله.

والسؤال هو: ما التشريع الموجب لقتله أو حرقه حتى يتخلص القوم منه؟ ويكون ذلك على أعين الناس لعلهم يشهدون.

وللجواب على هذا السؤال، دخلتُ بولع شديد، أُمحص الآراء والأقوال، وأُدلي بدلوي في الدلاء، وفي نفس المياه التي يستقي منها غيري، ولم أخرج عن نطاقها، مضيفاً هذا الرأي إلى ما بينته في المبحث الأول من أن الآيات القرآنية تركت كيفية هلاك إبراهيم عليه السلام ولم توضحه، وإن القرآن حمَّال ومن هذا الباب المفتوح أتقدم ؛ لأَسُدَّ هذه الثغرة التي توجد في ثنايا الرأي الذي بدأه المفسرون، ولم يُتموه؛ بل أتمُّوه بمشهد لا يُتَصَوَّر عقلاً من لهيب نار يُناطح السماء، وشرر يُذَكِّرُ بالقصر، والجِمالات الصُّفْر، يملأ الوادي، ولا يحتاج من المخلوقات ألّا إلى الوزغ الصغير ينفُخُ عليه لإشعاله. فأقول:

من الممكن أن إبراهيم عليه السلام، تمت محاكمته حسب ما هو شائع معروف عندهم من الكيِّ بالنار، وهو وضع النار على لسان المتَّهم بواسطة آلة تُحمى في النار حتى تصير ناراً حارقة، ثم يُكوى بها لسانه. فإن كان صادقاً لم تضره، وإن كان كاذباً أثَّرت النار فيه إلى

حد يشبه الكيّ. وهذا الذي يسميه أهلُه والقائمون عليه:(البشعة)، أو(التلحيس)، والقائم عليه هو: المُبشع، أو المُلحس.(١٧) وهي إحدى وسائل التحقيق والضغط النفسي على المتهم، والقرار فيها خاضع لمزاج المبشع الملحس، فإما أن يدينه، وإما أن يبرئه. ولعل هذا القانون العرفي كان سارياً أيام إبراهيم عليه السلام حسبما هو مقرر في شريعة حمورابي حوالي: (١٧٨٠ ق.م).(١٨)

ولو أردت أن أدخل في هذا الاتجاه وأدلي بدلوي فيه غير متجاوز للإمكان فباستطاعتي أن أقول: **هل هذا هو ما حصل لإبراهيم، وهو ما كان يحصل مع غيره من الذين يُتَّهمون بتهم توجب العقوبة بالقتل أو الحرق**؟!.

ولكن ما حصل مع إبراهيم مغاير كل المغايرة لما يكون مع غيره، فما يكون مع غيره هو حرق لمرة واحدة فحسب. أما ما كان مع إبراهيم عليه السلام، فهو تحريق وليس حرقاً، إذ الحرق غير التحريق، فالتحريق صيغة مبالغة، وهي تفيد تكثير الفعل من فاعله، أيّ حرقٌ بعده حرقٌ بعده حرق..... وهكذا بداعي الكيد له، حتى تؤثر النار فيه فيستحق عقوبة الحرق بالإلقاء في النار أو القتل.

ولعل هذا يوافق قوله تعالى: ﴿ وأرادوا به كيداً فجعلناهم الأخسرين ﴾. حقاً، إنه الكيد بالتحريق لكن دون جدوى؛ لأنه هنا تتدخل قدرة **الله** في إظهار ما هو فائق لمعهود البشر، ومبطل له، مهما كان التحدي؛ وذلك بسبب سلب **الله** خاصية الإحراق المودعة في النار، وجعلها باردة عليه؛وذلك برهان من **الله** يبرئ به خليله من التهمة، ويسلمه من العقوبة التي تنتظره والتي أعدوا لها عدتها: ﴿ قلنا يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم عليه السلام وأرادوا به كيداً فجعلناهم الأخسرين ﴾.

فههنا أمران، أَمَرَ **الله**ُ بهما النار – وهي إحدى جنود **الله**، مثلها مثل الرياح في غزوة الأحزاب، ومثل الأمطار في غزوة بدر–.

الأمر الأول: كوني برداً: أي باردة لا تكوي. ذلكم الإعجاز!

الأمر الثاني: وسلاماً: أي كوني مُسَلِّمة له من التهمة. ذلكم الإعجاز!.

النقطة الثالثة: الإعجاز.

دعني في هذه النقطة استعرض الآيات الكريمة التي تحدثت عن ذلك العمل العظيم، وهو أن قوماً أرادوا أن يتعززوا بشريعتهم العرفية؛ ليغلبوا نبياً على أمره، ويصلوا إليه بِشَرٍّ وأذى، فنصره **الله** عليهم، ورد كيدهم بعد أن كانوا في ثقة من تحدّيهم، فلم يُفدهم ذلك شيئاً، بل أرغم **الله** آنافهم، وخيَّب سعيهم، وأضل أعمالهم، وردهم بشر خيبة، وكانوا ضالين، وكان دينهم عبادة الأوثان. فظهرت قدرة **الله** فوق قدرتهم صيانة لنبيه، وهي نعمة من **الله** عز وجل غمر بها خليله.

أقول: إن تفسير الآيات الكريمة – على نحو ما سبق – يشتمل على الأركان المادية

المحسوسة التي وردت في النص تُصَور حدث التحريق، وهي:

- يشتمل على ثبوت(النار) الذي ورد في النص القرآني حيث أقول: إن القوم وضعوا النار عليه.
- يشتمل على ثبوت(التحريق) الذي ورد في النص القرآني، حيث أقول: إن القوم حرّقوه وحرقوه، وكرروا وكثروا وبالغوا في ذلك وهو معنى التحريق.
- يشتمل على ثبوت(البرد) الذي ورد في النص القرآني، حيث أقول: إن الله تعالى سلب النار خاصية الحرق فصارت باردة عليه.
- يشتمل على ثبوت(السلام) الذي ورد في النص القرآني، حيث أقول: إن السلام معناه البراءة. والمراد براءته من التهمة الموجهة إليه.
- يشتمل على صيرورة القوم خاسرين وكانوا قد أعدوا وجهزوا كل ما يلزم للتخلص منه.

أقول: وهذه الأمور الخمسة: النار، التحريق، البرد، السلام، والخسران على أعين الناس، هي الأركان المادية المحسوسة التي وردت في النص القرآني. ففي قوله تعالى: ﴿ قلنا يا نار﴾ ذِكْر للنار. وفي قوله تعالى: ﴿ قالوا حرقوه﴾ ذِكْر للتحريق. وفي قوله تعالى: ﴿ كوني برداً وسلاماً ﴾ ذِكْر للبرد والسلامة. وفي قوله تعالى: ﴿ وأرادوا به كيداً فجعلناهم الأخسرين﴾ ذِكْر للحدث الخاسر على أعين الناس وبشهادتهم، وهي النهاية التي انتهى إليها قوم إبراهيم عليه السلام.

وهكذا، أكون قد ذكرت أركان الواقعة كما ذكرها القرآن الكريم من غير أن أُنقص منها شيئاً. وهي نفس الأركان التي ذكرها المفسرون جميعاً، واتَّفقوا على ثبوتها في الحدث الذي عظَّموه وضخَّموه وهوَّلوه.

ولكن، بقي أن يقال: كيف هذا؟ وفي قوله تعالى: ﴿ قالوا ابنوا له بنياناً فألقوه في الجحيم فأرادوا به كيداً فجعلناهم الأسفلين ﴾.

ولكي أتبيَّن الجواب أعود إلى الآيات مرة أخرى؛ لأجد أن الآيات تركت بيان الإلقاء في الجحيم. وهذا جانب في الواقعة يتطلع العقل إلى معرفته؛ لتتم له معرفة الواقعة من جميع جوانبها، ونحن نتلمس السبيل لمعرفة هذا الجانب، فإن الروايات فيه كثيرة ومختلفة، وإن الأفكار والآراء فيه تتزاحم متواردة على الجانب الذي ذَكَرَ أن الآيات القرآنية لم تبينه.

وإن اختلاف الروايات في أمر الإلقاء في النار يدل على أن الآراء فيه وليدة الاجتهاد في المنقول عمن ليس السماع عنه حجة ملزمة – أعني من أسلم من أهل الكتاب –.

لعلَّ هذا هو تصوير حادثة تحريق إبراهيم عليه السلام كما وردت في القرآن، وهو تصوير لا يخرج عن نطاق النص القرآني مع ما ورد عن المفسرين في تفسيره، ليس لي شيء فيه سوى هذه الإضافة المحتملة الممكنة عقلاً التي ربطتْ بها بين ما ورد في النص، وما

يكون قد حدث، وهذه الإضافة هي في الواقع تفسيرٌ من غير الإسرائيليات. أو هي مثلها في الصورة البعيدة عن الحق والواقع، مع علمنا أنه لا يتوقف ظهور أثر قدرة **الله** تعالى في قهر قوم إبراهيم عليه السلام على أن يكون إبراهيم عليه السلام في نار مشتعلة في حطب يملأ الوادي، ويشوي الطيور الطائرة فوق النار، بل تظهر في عود حطب واحد مشتعل تُسلب منه خاصيته المحرقة. ذلكم الإعجاز.

وسواءٌ حُرِقَ إبراهيم في النار، أو حرِّق بالنار، وسواء كانت النار تملأ الوادي، أو في حجم حديدة صغيرة، وسواء هذا أو ذاك، فإن النتيجة واحدة وهي: أنهم صاروا بسبب عدم تأثير النار في إبراهيم عليه السلام هم الأخسرين الأسفلين، وحمى **الله** عز وجل نبيه وخليله من كيد الكائدين، ونجاه إلى الأرض المباركة، ووهب له ذرية صالحة. ذلكم الإعجاز.

ولعل السبب في هجره أرض الكلدانيين – أرض آبائه وأجداده –، هو تيقن القوم من أن إبراهيم عليه السلام هو الذي فعل ما فعل بآلهتهم – وهو في الواقع الذي فعل ما فعل –، مما جعله غير مطمئن إلى العيش وسط قوم يُكنُّون له الضغينة، ويتربصون به للنيل منه على أي شكل كان، ولعلمه الأكيد أنهم من القاسية قلوبهم. وقد علم **الله** تعالى منهم ذلك فنجَّاه ولوطا إلى الأرض المباركة.

الاعتقاد الصحيح في تحريقه:

وحاصل ذلك كله أقول:

إن بإمكان المفسر أن يفسر التحريق على الوجه الذي سبق، لكن هذا التفسير لا يخلو من الاعتراضات والمآخذ، وهو رأي في العقيدة النبوية على طريقة عقلية غريبة عجيبة، تخرج على إجماع المسلمين، وبدهيات العقيدة الصحيحة.

وإن من يعمد إلى نصوص القرآن ويفسرها بتفسيرات لا تُعقل بحال من الأحوال، ولا تحت أي ظرف من الظروف، كما هو في النقل عمن أسلم من بني إسرائيل–الإسرائيليات– أو يؤوله بتأويلات غريبة عجيبة – على نحو ما سبق –، يظلم النصوص، ويتجاوز الحق والواقع، وواقع الحق في تحريق إبراهيم عليه السلام.

وهو في الحالين يبني ما يشبه أن يكون حقا على باطل صِرف، وكلاهما ليس من الحق في شيء.

أما الباطل الصرف فهو القول بما لا يعقل؛ أي بما ينافي العقل من مشاهد التحريق المهولة، بعيدة التَّصَوُّر، وأما ما يشبه الحق وليس بحق فهو القول بالتأويل البعيد للتحريق. – وكلا القولين بعيد جداً–.

وأما الحق الثابت الذي لا بُعد فيه ولا عقل يُنافيه فهو القول بما يلتقي به العقل الصريح مع النص الصحيح وهو ما ندين **الله** تعالى به، وهو:

إن الخوارق الجائزة عقلا لا مانع من وقوعها بقدرة الله تعالى مع نبي من الأنبياء، فالأنبياء مؤيدون من العناية الإلهية بما لا يعهد للعقول ولا للاستطاعة البشرية. وإن هذا الأمر الفائق لمعهود البشر هو المعجزة التي حصلت لخليله، حيث ألقي في البنيان الذي بنوه له، وأضرموا فيه النار المحرقة، من دون تضخيم للمشهد –كما هو في الإسرائيليات–، وكأن الفتى إبراهيم عليه السلام خارج عن معهود الإنسان، أو فوق رتبة البشر. ومن غير تقليل من شأنه، أيضاً بحيث يُقال إنه جرى عليه ما يجري على غيره من عوام الناس من الكيِّ والتلحيس بالنار، أو الربط بشجرة تنبت بالدهن، أو عدم حصول التحريق أصلاً، كما هو رأي «محمد أسد».

فالسور الكريمة التي ذكرت لنا هذا الحدث العظيم تعلمنا أن الله سبحانه وتعالى يريد أن يذكر المؤمنين به بعمل عظيم من أعماله الدالة على عظيم قدرته، وإن كل قدرات البشر خاضعة لسلطان قدرته، وأنه تعالى هو القادر القاهر فوق عباده.

ذلك العمل العظيم هو أن قوم إبراهيم عليه السلام أرادوا أن يغلبوا إبراهيم عليه السلام على أمره، ويصلوا إليه بالتحريق والموت المحقق، فأضرموا له نارا في بنيان بنوه – بما هو معتاد مثله من بناء وجمع حطب يكفي لحرق إنسان واحد – وألقوه في النار من غير قذف بالمنجنيق، فرد الله عز وجل كيدهم، وأبطل تدبيرهم بعد أن كانوا في ثقة من أمرهم. ونصر الله نبيَّه وصاروا هم الأخسرين.

هذا هو الرأي المختار في مشهد حرق إبراهيم عليه السلام، أعرضه في هذا البحث المتواضع، وهو رأي يجب فهمه، ويجب الأخذ به؛ بل يجب الاعتقاد به، لما فيه من تقرير حقيقة المعجزة التي أيَّد الله عز وجل بها خليله، ونجَّاه من الحرق أوَّلا، ولِما فيه من الاعتبار والاتِّعاظ المقصود من القصة ثانيا، ولردِّ ما يُقال من حكايات فيها ما فيها من إفراط في وصف المشهد، أو تفريط فيه ثالثا فإن الخير كل الخير في الاتِّباع، والشر في الابتداع.

هذا هو القول الصواب فيما حصل مع خليل الله إبراهيم عليه السلام، " والله غالب على أمره ولكن أكثر الناس لا يعلمون "(يوسف آية ٢١). صدق الله العظيم.

الخاتمة:

وفي ختام البحث أعرض ثلاث نتائج هامة توصَّلت إليها، وأوصي أهل العلم بدين **الله** ﷻ خاصة بوصية، وأنصحهم بنصيحة، فإن الدين النصيحة.

النتائج:

من المؤكد أن إبراهيم عليه السلام أُلقي في النار ونجَّاه **الله** منها، ولكن من غير المؤكد ما ذكر في الروايات الإسرائيلية من التهويل والتضخيم لمشهد حرقه. ويكفينا ما تطمئن له النفس، ويخلد إليه القلب، ويقتنع به العقل في هذا الحدث العظيم. وليس لأحد مهما كان سبيلٌ إلى مجاوزة ما ورد في القرآن والسنة.

من المؤكد أيضاً، أن إبراهيم هو من الأنبياء الآباء عند اليهود، ومن المؤكد أن التحريف دخل على التوراة، وأن ما عندهم من الأسفار المقدَّسة مُحَرَّف، وإلا لما تجاهلوا هذه القصة العظيمة مع هذا النبي الأب عندهم. فهم لا يعرفون عنها شيئا، ولا أقل شيء. والغريب العجيب أن معظم الروايات في تحريقه بالمشهد المُروِّع هي من مرويّات علماء بني إسرائيل – الإسرائيليات – فمن أين جاءوا بما قالوا؟.

قساوة قلوب أهل القرى في أرض الكلدانيين، حيث كان إبراهيم عليه السلام في مدينة(أور) ولم يؤمن معه إلا لوط، وكان يونس في مدينة(نينوى)، ولم يؤمن معه أحد حتى عاد من بطن الحوت، وكان نوح في المنطقة ذاتها في مدينة بابل(شنغار) – إحدى نواحي أرض الكلدان –، ولم يؤمن معه إلا القليل القليل حتى جاء الطوفان.

التوصية:

أوصي إخواني من أهل العلم بدين **الله** ﷻ خاصة، أن يثبتوا ما أثبته **الله** في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وما أثبته النبي ﷺ في سنته المشرَّفة، من غير تأويل ولا تهويل. وأن يقفوا عند مراد **الله** تعالى، ومراد رسوله ﷺ.

وأختم بنصيحة أُذكِّر فيها بضرورة أن يتخلصوا من الإسرائيليات التي سيطرت على عقول وقلوب المسلمين، فاعتقدوا بها جيلا بعد جيل، دون وعي أو تفكير. وأن لا يتجرؤا في تفسير النصوص الواضحات المحكمات إلى حد التكلُّف في التفسير، والخروج على إجماع المسلمين. فإن الدين النصيحة.

وأسأل **الله** تعالى بعد حسن الثناء عليه أن يوفقني دوما لفهم مراده، والوقوف عنده من غير غلو ولا تقصير. وأن يتقبله مني بقبول حسن.

شاكرا من يقرأ بحثي هذا، وداعيا له بظهر الغيب بأن يقضي **الله** مصلحته، ويوفقه لخير العمل، ويجزل له الثواب على ما يبديه لي من ملاحظات على هذا البحث، بما قد يكون فيه من هفوات وزلات وأخطاء، أعد بتصحيحها، وعزائي في ذلك أنني بشر، وأن الكمال **لله** وحده، وإن العصمة للأنبياء عليهم السلام، وكفى بربك هاديا ونصيرا.

الهوامش

١. الرازي، محمد، تفسير الفخر الرازي المشتهر بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب المجلد ١٦ صفحة ١١٨.
٢. الطبري، محمد، جامع البيان عن تأويل آي القرآن جزء ١٧ ص٤٣ –٤٥ دار الفكر – بيروت – ١٤٠٥هـ.
٣. الزمخشري، محمود، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ج٣ ص١٢٦، دار إحياء التراث العربي – بيروت، وابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن العظيم ج٣ ص ١٨٤ دار الفكر – بيروت ١٤٠١هـ، والسعدي، عبد الرحمن، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ج١ ص٧٢٥، مؤسسة الرسالة بيروت ١٤٢١هـ تحقيق بن عثيمين. أبو حيان، محمد، تفسير البحر المحيط ج٦ ص٣٠٤، دار الكتب العلمية – بيروت ١٤٢٢هـ. الثعلبي، أحمد، الكشف والبيان، ج٦ ص٢٨٢، دار إحياء التراث العربي– بيروت ١٤٢٢هـ. الشنقيطي، محمد أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، ج٤ ص١٦٢، دار الفكر – بيروت ١٤١٥هـ.
٤. الزمخشري، الكشاف، ج٣ ص١٢٦. تفسير ابن كثير ج٣ ص ١٨٤. السمعاني، منصور ج٣ ص٣٩٠، دار الوطن – الرياض، ١٤١٨هـ. الطبري، ج١٧ ص٤٣.تفسير الثعلبي ج٦ ص٢٨٢. تفسير القرآن، اختصار النكت للماوردي، الإمام عز الدين بن عبد السلام، ج٢ ص٣٢٨، دار ابن حزم– بيروت ١٤١٦هـ. الشيباني، محمد، الكامل في التاريخ ج١ ص٧٥، دار الكتب العلمية – بيروت ١٤١٥هـ. الطبري، محمد، تاريخ الطبري ج١ ص١٤٦، دار الكتب العلمية – بيروت.
٥. الزمخشري، الكشاف ج٣ ص١٢٦، تفسير ابن كثير ج٣ ص١٢٦، تفسير ابن كثير ج٣ ص١٨٤، تفسير السمرقندي ٢/٤٣١، تفسير الطبري ١٧/٤٣. الجوزي، عبد الرحمن، زاد المسير في علم التفسير، ج٥ ص٣٦٧، دار النشر المكتب الإسلامي– بيروت ١٤٠٤هـ. تفسير البحر المحيط لأبي حيان ج٦ ص٣٠٤، تفسير الثعلبي ج٦ ص ٢٨١. تفسير العز بن عبد السلام، ج٢ ص٣٢٨. البداية والنهاية لابن كثير ج١ ص١٤٦، مكتبة المعارف – بيروت. الكامل في التاريخ للشيباني ج١ ص٧٥. تاريخ الطبري، ج١ ص١٤٧، تفسير القرآن(تفسير ابن أبي حاتم) عبد الرحمن الرازي ج٩ ص ٣٠٤٨، المكتبة العصرية – صيدا.
٦. تفسير ابن كثير ج٣ ص ١٨٤، معالم التنزيل للحسين بن مسعود الفراء البغوي، ج٣ ص٢٥٠، دار المعرفة – بيروت. تفسير السمرقندي المسمى بحر العلوم، لنصر

السمرقندي، ج٢ ص٤٣١، دار الفكر – بيروت، تفسير الطبري ٣٤/١٧. زاد المسير للشوكاني ٣٦٦/٥ تفسير البحر المحيط لأبي حيان ٣٠٤/٦، تفسير الثعلبي ٢٨١/٦.

٧. تفسير البغوي ٢٥٠/٣. تفسير السمرقندي ٤٣٢/٢. تفسير الطبري ٤٥/١٧ تفسير البحر المحيط ٣٠٤/٦. تفسير الثعلبي ٢٨١/٦. البداية والنهاية لابن كثير ١٤٦/١. الكامل في التاريخ للشيباني ٧٦/١. تاريخ الطبري ج١ ص١٤٧.

٨. الكشاف للزمخشري ١٢٧/٣. تفسير البغوي ٢٥١/٣. تفسير الطبري ٤٤/١٧ زاد المسير للشوكاني ٣٦٧/٥. تفسير الثعلبي ٢٨١/٦. تفسير العز بن عبد السلام ٣٢٩/٢. تاريخ الطبري ١٤٧/١. التسهيل لعلوم التنزيل، للغرناطي محمد، ج٣ ص٢٩، دار الكتاب العربي – لبنان ١٤٠٣هـ. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني للألوسي ج١٧ص٦٨، دار إحياء التراث العربي – بيروت. إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم، أبو السعود العمادي ج٦ ص٧٦ – دار إحياء التراث العربي – بيروت. أنوار التنزيل وأسرار التأويل للبيضاوي ج٤ ص١٠٠، دار الفكر بيروت. تفسير الجلالين، المحلي والسيوطي ج١ ص٤٢٧ دار الحديث – القاهرة. تفسير القرطبي ج١١ ص٣٠٤. تفسير النسفي(مدارك التنزيل وحقائق التأويل) أحمد محمود النسفي ج٣ ص٨٦.

٩. تفسير الطبري ٤٤/١٧. الدر المنثور ٣٠٥/٣. تفسير ابن أبي حاتم ج٩ ص٣٠٤٨.

١٠. (١٠) تفسير البغوي ٢٥١/٣. تفسير الطبري ٤٤/١٧، زاد المسير ٣٦٧/٥. تفسير الثعلبي ٢٨٢/٦. البداية والنهاية لابن كثير ١٤٦/١. روح المعاني للألوسي ٦٨/١٧. وقد روى البخاري الحديث عن سعيد بن المسيب عن أم شريك إن رسول **الله** ﷺ أمر بقتل الوزغ وقال:(كان ينفخ على إبراهيم عليه السلام صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل أبو عبد **الله** البخاري الجعفي ٢٥٥/٣ دار ابن كثير، اليمامة، بيروت ط٣، ١٤٠٧هـ، تحقيق د. مصطفى ديب البغا.

١١. التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، فخر الدين محمد بن عمر التميمي الرازي، دار الكتب العلمية – بيروت ١٤٢١هـ – ٢٠٠٠م، ط١، ج٢٥ ص٤٦. الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي ٣٨٨/١٣، دار الشعب – القاهرة. تفسير الطبري، ١٣٢/١٠ تفسير البيضاوي ٣١٣/١. تفسير النسفي ٢٥٥/٣.

١٢. الجامع الصحيح المختصر، تأليف محمد بن إسماعيل أبو عبد **الله** البخاري الجعفي، دار النشر: دار ابن كثير، اليمامة – بيروت ١٤٠٧ هـ – ١٩٨٧م ط٣ تحقيق د. مصطفى البغا.

١٣. النسائي، سنن النسائي، كتاب الحج، باب قتل الوزغ(٢٨٤٤).

١٤. ابن ماجه، سنن ابن ماجة، كتاب الصيد، باب قتل الوزغ(٣٣٥٣)، قال في الزوائد: إسناد حديث عائشة صحيح رجاله ثقات.

١٥. يعقوب بن سيدي علي ت٩٣١، مفاتيح الجنان شرح شرعة الإسلام ص٥٠١.
١٦. الأنعام، الآيات:(٧٤–٨١)، مريم، الآيات:(٤١–٥٠)، الزخرف، الآيات:(٢٦، ٢٧)، الممتحنة، الآيات:(٤، ٥)، براءة الآية:(١١٤).
١٧. صحيفة الرياض السعودية: الخميس ١٨ شعبان ١٤٢٣هـ، العدد ١٢٥٤٣ نقلاً عن روائع من الشعر النبطي، لعبد الله اللويحان.
١٨. أركاماني: مجلة الآثار والأنثروبولوجيا السودانية، مجلة الكترونية تهتم بنتائج البحث الآثاري والانثروبولوجي، ص١٦.
١٩. في مقال للدكتور إبراهيم عوض يرد فيه على المستشرق النمساوي(محمد أسد) ليوبولد فايس في رأيه الغريب في المعجزات وهو قوله:(إن ما يقوله القرآن لا يزيد عن أن يكون إشارة رمزية إلى نار الاضطهاد التي كان على إبراهيم أن يقاسيها والتي ستصبح بعد ذلك بسبب عنفوانها مصدر قوة روحية وسلام باطني له)..httn://www.alarabnews.com/alshaab/2005/03-06-2005/a4.htm

مصادر ومراجع البحث

القرآن الكريم.

١. الألوسي، محمود، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ج١١ ص٦٨، دار إحياء التراث العربي – بيروت.

٢. الأندلسي، محمد، تفسير البحر المحيط، ج٦ ص٣٠٤، دار الكتب العلمية لبنان– بيروت، ١٤٢٢هـ – ٢٠٠١م، الطبعة الأولى، تحقيق عادل عبد الموجود، وعلي معوض.

٣. ابن عبد السلام، عز الدين، تفسير القرآن/اختصار النكت للماوردي، ج٢ ص٣٢٨، دار ابن حزم – بيروت ١٤١٦هـ – ١٩٩٦م، الطبعة الأولى، تحقيق الدكتور عبد الله بن إبراهيم الوهبي.

٤. ابن كثير، إسماعيل، البداية والنهاية، ج١ ص١٤٦، مكتبة المعارف بيروت.

٥. ابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، ج٣ ص١٨٤، دار الفكر – بيروت، ١٤٠١هـ.

٦. ابن ماجة، سنن ابن ماجة، كتاب الصيد، باب قتل الوزغ(٣٣٥٣).

٧. أبو السعود، محمد، إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم، ج٦ ص٧٦، دار إحياء التراث العربي – بيروت.

٨. البخاري، محمد، الجامع الصحيح المختصر، ٣/١٢٢٦، دار ابن كثير، اليمامة – بيروت ١٤٠٧هـ – ١٩٨٧م، الطبعة الثالثة، تحقيق د. مصطفى البغا.

٩. البغوي، الحسين، معالم التنزيل، ج٣ ص٢٥٠، دار المعرفة – بيروت، تحقيق خالد عبد الرحمن العك.

١٠. البيضاوي، عبد الله، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ج٤ ص١٠٠، دار الفكر – بيروت.

١١. الثعلبي، أحمد، الكشف والبيان(تفسير الثعلبي)، ج٦ ص٢٨٢، دار إحياء التراث العربي– بيروت، ١٤٢٢هـ–٢٠٠٢م، الطبعة الأولى، تحقيق محمد بن عاشور.

١٢. الجلالان، محمد المحلي، عبد الرحمن السيوطي، تفسير الجلالين، ج١ ص٤٢٧، دار الحديث – القاهرة، الطبعة الأولى.

١٣. الجوزي، عبد الرحمن، زاد المسير في علم التفسير، ج٥ ص٣٦٧، المكتب الإسلامي – بيروت، ١٤٠٤هـ – الطبعة الثالثة.

١٤. الرازي، عبد الرحمن، تفسير القرآن(تفسير ابن أبي حاتم)، ج٩ ص٣٠٤٨، المكتبة العصرية – صيدا، تحقيق: أسعد محمد الطيب.

١٥. (الرازي، محمد، التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، ج٢٥ ص٤٦، دار الكتب العلمية – بيروت، ١٤٢١هـ – ٢٠٠٠م، الطبعة الأولى.

١٦. الزمخشري، محمود، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ٣، ص١٢٦، دار إحياء التراث العربي – بيروت، تحقيق عبد الرزاق المهديج.
١٧. السعدي، عبد الرحمن، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، ج١ ص٧٢٥، مؤسسة الرسالة– بيروت، ١٤٢١هـ – ٢٠٠٠م، تحقيق ابن عثيمين.
١٨. السمرقندي، نصر، تفسير السمرقندي المسمى بحر العلوم، ج٢ ص٤٣١، دار الفكر – بيروت، تحقيق الدكتور محمود مطرجي.
١٩. السمعاني، منصور، تفسير القرآن، ج٣ ص٣٩٠، دار الوطن، الرياض، ١٤١٨هـ–١٩٩٧م، الطبعة الأولى، تحقيق ياسر بن إبراهيم، وغنيم بن عباس بن غنيم.
٢٠. الشنقيطي، محمد الأمين، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، ج٤ ص١٦٢، دار الفكر – بيروت، ١٤١٥هـ –١٩٩٥م، تحقيق مكتب البحوث والدراسات.
٢١. الشوكاني، محمد، فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير ج٤ ص٤٠٢، دار الفكر – بيروت.
٢٢. الشيباني، علي، الكامل في التاريخ، ج١ ص٧٥، دار الكتب العلمية بيروت، ١٤١٥هـ، الطبعة الثانية، تحقيق عبد الله القاضي.
٢٣. الطبري، محمد، تاريخ الطبري، ج١ ص١٤٦، دار الكتب العلمية – بيروت.
٢٤. الطبري، محمد، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ج١٧ ص٣٤–٤٥، دار الفكر– بيروت، ١٤٠٥هـ.
٢٥. الغرناطي، محمد، التسهيل لعلوم التنزيل، ج٣ ص٢٩، دار الكتاب العربي–لبنان، ١٤٠٣هـ–١٩٨٣م، الطبعة الرابعة.
٢٦. القرطبي، محمد، الجامع لأحكام القرآن، ج١٣ ص٣٣٨، دار الشعب – القاهرة.
٢٧. النسائي، سنن النسائي، كتاب الحج، باب قتل الوزغ(٢٨٤٤).
٢٨. النسفي، أحمد، تفسير النفسي "مدارك التنزيل وحقائق التأويل"، ج٣ ص٨٦.
٢٩. الدوريات:
- اركاماني مجلة الآثار والانثروبولوجيا السودانية، مجلة الكترونية ص١٦.
- صحيفة الرياض السعودية: الخميس ١٨ شعبان ١٤٢٣هـ، العدد ١٢٥٤٣.
- عوض، إبراهيم، المستشرق النمساوي محمد أسد ورأيه الغريب في المعجزات، الانترنت:
٣٠. http://www.alarabnews.com/slshaab/2005/03-06-2005/a4.htm.

الفكر القومي بين متطلبات التجديد والعودة الى المنابع الاصلية

د.نافع الحسن*

---

* ŰøźǪǬǻ ǦĦɳȦƨä ǦɆǟȀȞöä ÛĞȮʌȀɳɉä ƙÛÊŸʐ

ملخص

الهدف الرئيس لهذه الدراسة هوالسعي لتطوير الفكر القومي العربي من خلال تلمس إخفاقات التيارات الرئيسة للقوميين العرب منذ بداية النصف الثاني للقرن العشرين في ثلاثة مجالات أساسية هي: دور الاسلام، والسلطة السياسية والوحدة العربية، ولهذا نجد البحث شديد التركيز على ضرورة تحديث الفكر القومي التقليدي، ومتطلبات هذا التحديث وماهيته، وذلك لانتاج فكر قومي جديد يزاوج بين متطلبات التجديد والعودة إلى المنابع الأصيلة. فقد تعاملت التيارات القومية مع الدين الإسلامي باعتباره تراثا ثقافيا فحسب، في حين يعدّ الاسلام المكون الأساسي للشخصية العربية والثقافة العربية، بل إن الإسلام هو صانع الأمة العربية ولأول مرة في التاريخ يقوم دين بصناعة أمة.

وسعى القوميون العرب لاستلام السلطة في الأقطار العربية دون أن يكون لهم فكرة عن ماهية السلطة التي يريدون إنشاءها، ولا عن بنيتها أو الفلسفة أو العقيدة التي تقوم عليها، فأقاموا أنظمة استبدادية اضطهدت مواطنيها العرب إلى جانب الأقليات العرقية التي يتمتع أفرادها بالمواطنة، كما نادت التيارات القومية بتحقيق الوحدة العربية دون أن تكون لديهم أيضا رؤية واضحة عن كيفية تحقيقها وبنيتها ومضمونها.

ويعرض الباحث في سياق بحثه العناصر الجديدة التحديثية التي يجب أن ينطوي عليها الفكر القومي الجديد.

Abstract

The main goal of this research is to seek modernization of Arab national thought through the discusion of the positions of main national Arab trends towards three highly important topics:Role of Islam, Political Authority and Arab unity since the beginning of the second half of twentieth century and the collapse thereof. The research concentrates on the necessity for modernization of tradition Arabic thought and the prerequisite thereof, so as to produce a new Arabic thought that bridging the necessity of returning back to the genuine sources and modernization.

Main Arab trends consider Islam as a cultural heritage, while it was the creator of the Arab Nation and the main formulator of Arabic identity and Arabic culture.

Arab nationalists also sought for acquisition of the political authority in Arab countries and to achieve the Arab unity with no vision regarding the ways of construction nor to the essence and theoretical framework thereof. Subsequently, they established dictatorship regimes that persecute their Arab nationals and other ethnical and cultural minorities as well.

The author displays in the context of the research, the new main conceptions that should be introduced into the traditional Arabic thought so as to produce new Arabic thought.

مقدمة

خاض القوميون العرب على اختلاف تياراتهم، في النصف الثاني من القرن العشرين، غمار تجربة امتدت ما يزيد على نصف قرن، وأفضت إلى نتائج كارثية. وبالرغم من مرارة التجارب التي خاضها البعثيون والقوميون العرب والزعيم الراحل جمال عبد الناصر، فإن هذا لايعني بأي حال أن نستدير إلى الوراء كي نصب اللعنات على صانعي هذه التجارب الفاشلة، فلا يمكن لأحد أن ينكر أن هذه القوى تمكنت على الأقل من استثارة حمية الشعوب العربية للدفاع عن كرامتها وجمع أشلائها، وعززت الوعي بطبيعة المخططات الاستعمارية والصهيونية في المنطقة العربية، وأهمية تحقيق الوحدة العربية لمواجهتها، بل حيويتها لوجود العرب ومستقبلهم، وأنعشت كفاح حركات التحرير الوطنية العربية المناضلة ضد الوجود الاستعماري البريطاني والفرنسي في الوطن العربي، كما نقل عبد الناصر مصر من الوطنية المصرية الضيقة إلى القومية العربية الرحبة، واكتسبت الحركة الوطنية المصرية، في عهده وبتأثيره، مضمونا قوميا فأصبحت حركة وطنية دينية ذات بعد قومي بعد أن كانت حركة وطنية دينية صرفة. ومع ذلك، طغت الأخطاء على الإنجازات، بل بهتت هذه الأخيرة إلى حد التلاشي مع تقادم الزمن، وفقدت الثقة في التيارات القومية والفكر القومي، وفي الأقطار التي حكمتها غابت الثقة بين الحاكم والمحكوم بسبب فقدان التعاطي الديمقراطي والإخفاق في تحقيق الأهداف القومية الكبرى، وبالنتيجة انكشفت سوءات الفكر والعمل القوميين.

وحين تمكنت تيارات قومية وإسلامية من انتزاع السلطة في عدد محدود من الدول العربية، شهدنا في كلتا الحالتين، سيادة أنظمة مستبدة مع غياب تام لدولة القانون وحقوق الإنسان. ولهذا لم يكن الإنفصال بين العروبة والإسلام سمة خاصة بالفكر السياسي القومي حصرا، «بل إن الفكر السياسي الإسلامي المعاصر شاطره أطروحة الانفصال، وأعاد إنتاجها في نصوصه وأدبياته، إذ لم يكن القوميون وحدهم من عبر عن ذلك الانفصال من خلال إسقاط عامل الدين(الإسلام) في تكوين الأمة وشخصيتها القومية(العروبة)، بل فعل الإسلاميون الشيء نفسه حين وعوا الإسلام بمعزل عن العروبة، واستصغروا شأنها، بل هاجموها وعدوها في جملة(العصبية الجاهلية) التي حاربها الإسلام في ما زعموا، وبذلك يكون الفريقان، معا، «قد خاضا مضاربة أيديولوجية في الهوية غير ذات علاقة بالموضوعية العلمية، أو بالواقع التاريخي، الأمر الذي يوسع دائرة النقد بحيث تشمل مجمل الفكر السياسي العربي المعاصرلا تيارا بعينه».[١]

ولم يكن للتجربة القومية فكرا وممارسة، في نهاية المطاف، إلا أن تتمخض عن دروس خصبة استحوذت على الإجماع، وتمثلت في إخفاق الفكر القومي التقليدي، وفقا لتصوره التقليدي، في استيعاب دور الإسلام في تحقيق الوحدة العربية. وسرعان ما بدأت تلوح في الأفق ملامح فكر متجدد عربي إسلامي، وإن كان قد ولد من رحم الفكر القديم، وشرع في أخذ موقعه على أنقاض الفكر التقليدي المتآكل. وما لبث أن ارتفع منسوب خصوبة هذا الفكر الجديد بعد ان تغذى بالدروس التي تمخضت عنها التجربة العالمية بعد السقوط المذهل للماركسية اللينينية على النطاق العالمي.(٢)

والعروبة التي ننشد اليوم هي العروبة الحديثة المتجددة التي تشرع وتحمي حق الاجتهاد والاختلاف سياسيا وفكريا ودينيا، وتقوم على أساس التنوع في إطار الوحدة حيث يحظر نفي كل من تختلف معهم في الرأي، فمثلما ننتمي إلى موروثنا العقدي والثقافي والفكري والسياسي والاجتماعي، فإننا ننتمي أيضا إلى العصر الحديث والعالم الذي نعيش فيه، الذي أصبح اليوم أشبه ما يكون بقرية إلكترونية يتسامع فيها الناس ويتراؤون.

وفي سعينا للبحث في تطوير الفكر القومي سنتلمس إخفاقاته في ثلاثة مجالات أساسية هي:

- الإسلام
- السلطة السياسية
- الوحدة العربية.

١. الإسلام

وجد العرب أمة بفضل الإسلام، فقبله كان العرب قبائل متفرقة، متحاربة ومتناحرة، ولأول مرة يقوم دين سماوي بصناعة أمة، ويوحد قبائلها المتناحرة، ويوفر لها مقومات البقاء كافة. فقد أحل الوحدة محل التحالفات القبلية، إذ جاء الإسلام بتحول نوعي، فجذر عروبة القبائل من خلال رفض الإسلام للقبلية والبداوة وجهها الآخر، وحث قبائل العرب على التمدن والتحضر وهجر الخيام والتحول نحو البناء الحضري، كما دعم مقومات الوجود القومي، فبالإضافة إلى التاريخ والثقافة المشتركة عزز الإسلام مكانة اللغة العربية، ثم جاءت الشريعة الإسلامية لكي تصبح من أهم عوامل توحيد القبائل العربية التي تعززت بإنشاء السلطة الإسلامية المركزية التي شدت بدورها من لحمة الجماعة العربية المسلمة. إن فضل الإسلام على العرب لا حدود له، ولم يسبق لدين سماوي أن كان له مثل هذا التأثير على أمة ما، كما كان للدين الإسلامي.

لقد فشلت التجارب السابقة على الإسلام في إعادة إنتاج القبائل العربية في أمة

واحدة، لأن العرب قبل الإسلام افتقروا للبعد العقائدي الذي يحثهم على الوحدة والتحول إلى كيان سياسي مستقل عن الآخرين، فالعرب الأنباط الذين أقاموا دولتهم الممتدة من غزة إلى دمشق، واتخذوا من البتراء عاصمة لها في القرن الأخير قبل ظهور المسيحية، لم يتمكنوا من إقامة دولة عربية تحتضن جميع العرب بقبائلهم المختلفة رغم المكانة السياسية والإقتصادية التي أحرزتها دولتهم في التاريخ السياسي للمنطقة بتجربتها في مجال حفظ أموال التجار والدول واستثمارها، فكانت بحق سويسرا الشرق القديم التي ألهمت سويسرا الغرب الحديثة فأصبحت رائدة في مجال الخدمات البنكية، أي حفظ الأموال والودائع واستثمارها، حيث يشكل النظام البنكي السويسري اليوم العامل الأهم في ثروة بلد لايمتلك نفطا ولا ثروات معدنية ذات مغزى.

أما عرب الشام والعراق الذين أتوا من جزيرة العرب، فقد أقاموا دولتين خضعتا لسيطرة الروم والفرس، فدولتا الغساسنة والمناذرة العربيتان المسيحيتان كانتا مجرد أداتين في الصراع على مناطق النفوذ، ومن أجل التوسع الإمبراطوري بين الفرس والروم، فقد كانت إحداهما تتبع الروم بينما كانت الأخرى تتبع الدولة الفارسية، وكان ملوك الغساسنة والمناذرة يقدمون الولاء والجزية لقيصر بيزنطة وكسرى فارس كل عام.

لقد كانت عملية توحيد القبائل العربية في أمة واحدة إحدى تجليات عظمة الإسلام كدين سماوي وكرسالة شرف **الله** العرب بنشرها بين الأمم، وجاءت الفتوحات الإسلامية لكي تشكل أداة التوحيد الفعالة للعرب، فحققت هدفين في وقت واحد هما: تعريب بلاد الشام والعراقوشمال إفريقيا، وتحقق التآخي بين الجماعات العربية بشكل عام وطبقاتها الدنيا بشكل خاص، وبين جيوش الفتح الإسلامي، ولعل تعاونهم هذا، قبل أي شيء آخر، هو ما يسر الفتوحات الإسلامية، وتقول مصادرأخرى: «أنهم حثوا قادة المسلمين على التحرك؛ لأن الإسلام غدا ضربا من التنظيم الذي يدفع القومية العربية قدما، وملحمة الفتح لم تقتصر على إرواء عطش العرب إلى الغنائم والصعود، بل أزالت عنهم أيضا وصمة التابعين للأجانب والخاضعين لهم».[٣]

لم يكن العرب قبل الإسلام بلا تاريخ أو ثقافة، فهم إضافة إلى محاولاتهم لإنشاء الكيانات السياسية غيرالقومية أي القبلية(القطرية اليوم) ودورهم في تنشيط التجارة، والاتصال مع الشعوب الأخرى، وتنشيط التبادل الثقافي من خلال التجارة، فقد كانت لهم ثقافة خاصة بهم، ويظل الشعر الجاهلي أبرز مآثر العرب الأدبية التي لا تضاهى، ولكنهم بالإسلام تحولوا إلى أمة عظمى ذات رسالة إنسانية كبرى صنعت إمبراطورية ذات شوكة لا تغيب عنها الشمس، وانتجوا ثقافة صهرت سابقتها، ومنظومة معرفية، وصارت لهم هوية أخرى اندمجت فيها شخصيتهم القومية مع شخصيتهم الروحية، وباتت عروبتهم

ملازمة لإسلامهم، وتعززت علاقة العروبة بالإسلام بلغة الوحي العربية، (إنا أنزلناه قرآنا عربيا)(٤).

ولم يكن الوحي فقط بلسان العرب، بل إن كل تراث الإسلام الديني كان عربيا، وكل أصول التشريع الإسلامي باللغة العربية، ويلاحظ أن العلوم الدينية الشرعية كانت من نصيب العرب، فعلاوة على كون الرسول نفسه عربيا، كان الخلفاء الراشدون عربا، والفقهاء الكبار عربا، وكذلك إمام المذهب الجعفري.

واليوم، وبعد مرور أكثر من ألف وأربعمائة عام على الدعوة الإسلامية، ما زال الإسلام يعيش في شرايين الوعي واللاوعي الشعبي، فالإسلام هو العروبة، والعروبة هي الإسلام، ولولا الإسلام ما سمع العالم عن العرب، ولم تدرك التيارات القومية بدرجة كافية الدور الذي لعبه الإسلام في حياة العرب، كما لم تدرك، حين استهوتها فكرة القومية المصنعة في أوروبا، والطبعة الأوروبية الخاصة بفصل الدين عن الدولة، أن الإسلام لا يعرف تلك السلطة الدينية التي كانت للبابا عند الأمم المسيحية، عندما كان يعزل الملوك، ويحرم الأمراء ويفرض الضرائب على الممالك، ويضع لها القوانين الإلهية، ولم تدرك أن الإسلام لم يعرف الكهنوت ولا الوساطة بين الإنسان والله، فاتجهت للبحث عن حلول لمشكلاتنا والتحديات التي تواجهنا في الحقول الجدباء المنبتة البعيدة عن واقعنا وتراثنا وعقيدتنا، وإن جرى ذلك بدرجات متفاوتة. فالمتأثرون بالفكر القومي الغربي لم يلحظوا مثلا أن إعلان حقوق الإنسان والمواطن الذي أصدرته الجمعية الوطنية الفرنسية قد استدعى في ديباجته مفاهيم دينية بإشارته إلى(رعاية الكائن الأسمى)، وكذلك فعل نص إعلان الإستقلال الأميركي في تقريره ل(حقوق الإنسان) باستخدامه مفاهيم دينية صريحة مثل(الخالق) و(الحاكم الأعلى للكون) و(العناية الإلهية). لقد عمل الإسلام على تأسيس دعوته على أسس نظرية تتطابق مع الأسس نفسها التي نهض عليها مفهوم حقوق الإنسان اليوم. فالإسلام دين الفطرة التي فطر الله الناس عليها، والتي تتطابق مع مفهوم الحقوق الطبيعية للإنسان.

ويلاحظ الصادق المهدي استمرارالحضور الفعال للكنيسة في الدول الأوروبية، وهي في غالبيتها دول علمانية،(ففي بريطانيا الملكة رأس الدولة والكنيسة ومجلس اللوردات وهو مجلس ذو دور تشريعي وقضائي ثلث أعضائه من رجالات الكنيسة بحكم مناصبهم، ومعظم دول أوروبا ترسم الصليب في أعلامها الوطنية، وعدد كبير من أحزابها السياسية تسمي نفسها ديمقراطية مسيحية، وفي أمريكا العملة الوطنية–الدولار–مكتوب عليها على الله توكلنا، والقسم في المحاكم على الكتاب المقدس، وفي كل بلاد الغرب تقوم الكنائس بدور سياسي عن طريق لوبي ديني واضح وهلم جرا).(٥)

ولكن ما علاقة العرب غير المسلمين بغالبية عربية تدين بالإسلام. إن التشديد على

التلازم بين العروبة والإسلام لا يعني إقامة مطابقة بين الأمة العربية و الأمة الإسلامية، لأن هذا غير ممكن وغير مبرر، إنما أردنا دحض تلك النظرة التي تسقط الدور المركزي للإسلام في تكوين الأمة العربية، إلا أن هذا لا يعني إقصاء غير المسلمين(المسيحيين) من الإنتماء للأمة العربية، فالمسيحية العربية بمقدار انتمائها لدينها، فهي شديدة الارتباط بعروبتها، ولا ننسى أن العروبة اتهمت دوما بأنها بدعة المسيحيين العرب نظرا لدور المفكرين والقادة العرب المسيحيين البارزفي بعث حركة النهوض القومي. فالمسيحيون العرب يشكلون جزءا من النسيج الاجتماعي للأمة العربية التي تحتل فيها رابطة الإسلام موقعا مركزيا، وهم يعترفون بأنهم ينتمون إلى مجتمع يشكل الإسلام هويته الثقافية والحضارية، إنهم ينتمون إلى الحضارة العربية الإسلامية الذين هم شركاء في صنعها. ولا يجوز التعامل مع المسيحيين العرب باعتبارهم خارج النسيج الإجتماعي والحضاري للأمة العربية، فهم عرب أصلاء لهم معتقداتهم الدينية التي لا تمس هويتهم الثقافية والقومية، وكان للمثقفين العرب المسيحيين دورهم في الارتقاء بالثقافة واللغة العربية، وعلينا أن نعي دوما أن الأسلام دينا قد امتازتاريخيا في إقرار التنوع وحماية المعتقد الديني، وتعامل مع المسيحيين على أساس المواطنة الكاملة مع ضمان حريتهم في الإعتقاد كافراد وطوائف، يقول جورج حبش في هذا السياق: «إن على الأقليات الطائفية أن تدرك أنها جزء أصيل من أمتها العربية، وان تعمل على هذا الأساس، وواجبها الحفاظ على هويتها القومية». ويرى في الإسلام، مثله مثل ميشيل عفلق، دين تخطى حدود الشعائر والطقوس الإيمانية إلى مستوى اعمق وأشمل، إنه مكون ثقافي حضاري ونفسي وتراثي لهذه الأمة، وبهذا المعنى فهو أحد المضامين الأساسية، إن لم يكن الأهم للقومية العربية، وبهذا المعنى، أيضا يمكن القول إن ثقافة المسيحي العربي هي إسلامية، فنحن مثلاًنستطيع الحديث عن الإسلام في باكستان بمعزل عن العروبة، لكننا لا نستطيع الحديث عن الإسلام في الوطن العربي بمعزل عن العروبة، كما لا يمكن الحديث عن العروبة بمعزل عن عمقها الإسلامي الروحي والثقافي والحضاري، ويعلن حبش بوضوح أن التراث الإسلامي جزء أصيل من بنيتي الفكرية والنفسية، وأنا معني بالإسلام بقدر أي حركة سياسية إسلامية».(٦)

ويذكر لنا التاريخ كيف أن المسيحيين من العرب الغساسنة كانوا ظهيرا للعرب المسلمين ضد الروم المسيحيين في فتح دمشق. واستمر التاريخ الواحد للمسيحيين والمسلمين العرب، ولم يكن ما بعد الفتح لفئة دون أخرى، وإنما كان تاريخا واحدا، عاش المسلمون والمسيحيون العرب خيره، وكامل أحداثه وكانت لغة الجميع هي العربية.(٧)

ولم يعامل المسيحيون العرب، في أي وقت من التاريخ الإسلامي، كأقلية. وهم الذين شاركوا في مقاومة غزوات الفرنجة(الحروب الصليبية)، فكان عيسى ابن العوام(من قرية

الزبابدة) مساعدا لصلاح الدين الأيوبي. وينقل غالي شكري عن خالد محمد خالد قوله في هذا السياق، إن حضارتنا وهويتنا القومية تحتوي على المسيحية والإسلام ولها معان ليس على صعيد الينبوع والنص الإلهي فحسب، بل على صعيد الحياة الواقعية التي عاشها المسيحيون والمسلمون جنبا إلى جنب، وعاش المسلمون والمسيحيون في إطار حضارة واحدة مشتركة وشعب واحد وأمة واحدة. إننا لم نعرف حكاية الأقلية والأغلبية هذه إلا من الإنجلين، بينما الحقيقة أن المسيحيين حاربوا في صفوف الشعب الواحد ضد الحملات الصليبية، وضد الاستعمار الغربي الحديث وضد إسرائيل واستشهد منهم كثيرون. كان كرومر هو الذي قال: إن بريطانيا تحمي الأقباط، فكان الأقباط هم الذين لعنوا الإنجليز وخطب سرجيوس في الأزهر يقول « لو أن مصر احتاجت لمليون قبطي لتحريرها لما تردد المليون عن الاستشهاد. وكان الأقباط هم الذين طلبوا من سعد زغلول ألا ينص الدستور على نسبة تمثيلية لهم في البرلمان، وهم الذين هددوا يوسف وهبه باشا رئيس الوزراء القبطي وطلبوا منه أن يستقيل لأنه مرفوض من الشعب».[٨]

و في العصر الحديث برزت من بينهم قيادات قومية فكرية وسياسية(قسطنطين زريق، ميشبل عفلق، جورج حبش، وديع حداد، نايف حواتمة، منيرشفيق، ناجي علوش وغيرهم كثر).

كان قسطنطين زريق في أواخر الثلاثينات يرى أن واجب كل عربي أن يحيي ويمجد ذكرى محمد صلى الله عليه وسلم، وأن يؤمن بأن مصلحته هي بالدفاع عن الإسلام. وكان موقف قسطنطين زريق ينبع من تمسك المسيحيين الشوام بالقومية العربية، التي وجدوا فيها منطلقا سياسيا يحمي مجمل مصالحهم الفكرية والسياسية.[٩]

أما ميشيل عفلق فقد تحدث موضحاً الصلة بين الدين والقومية العربية، فالإسلام عنده خير مفصح عن نزوع الأمة العربية إلى الخلود والشمول، فهو إذن في واقعه عربي وفي مراميه المثالية إنساني، فرسالة الإسلام إنما هي خلق إنسانية عربية...والفكرة القومية في الغرب منطقية إذ تقرر انفصال القومية عن الدين، لأن الدين دخل أوروبا من الخارج، فهو أجنبي عن طبيعتها وتاريخها... في حين أن الإسلام بالنسبة إلى العرب، ليس عقيدة أخروية فحسب، بل هو(المعبر عن شعورهم الكوني ونظرتهم إلى الحياة، وفي اعتقاده أن الإسلام بالنسبة للمسيحيين هو بمثابة الثقافة القومية التي يجب أن يتشبعوا بها حتى يفهموها ويحبوها ويحرصوا على الإسلام حرصهم على أثمن شيء في عروبتهم)(١٠). وقد قيل أن ميشيل عفلق قاده موقفه الفكري إلى إشهار إسلامه وطلب دفنه باعتباره مسلما.

لقد انغمست التيارات القومية في المجادلات الفلسفية والكلامية متجاهلة الإسلام، تماما مثل علماء المسلمين ومفكريهم في العصر الوسيط الذين انغمسوا في البحث عن الحقيقة المجردة في مجال الفلسفة وعلم الكلام والتفكير في صفات الله وجوهره، فتركوا

البحث في العلوم الطبيعية والقوانين الكونية التي تفيدهم في دنياهم ومعاشهم فتأخرت مجتمعاتهم، وصار سهلا على الآخرين غزوهم، وأغلقوا باب الإجتهاد الفقهي القادر على الإجابة عن أسئلة التطور والتنمية.

لم يرفض القوميون الدين رفضاً صريحاً، بل اعتبروه، على الطريقة الغربية، مجرد علاقة تربط بين العبد وربه، وبينما اعتبروا التراث مقوما مهما من مقومات الوحدة العربية، فإنهم حاولوا التنكر لدور الدين الإسلامي في تكوين العرب كأمة، أو باعتباره مكونا من مكونات الوحدة العربية. وقد لاحظ مجدد عربي إسلامي أن الفصل الذي أحدثه القوميون بين الدين والتراث قد «دفع بالبناء الذي حاولت القومية تشييده إلى السقوط عند أول هبة ريح».(١١)

ولم يفصح معظم القوميين عن موقفهم تجاه الدين بصورة واضحة كما الفكر التغريبي، وإنما تعاملوا معه حسب مستلزمات الخطاب السياسي لتعبئة الجماهير في أي اتجاه ثوري تقدمي أو رجعي يميني كما درجت التوصيفات العربية في الستينيات والسبعينيات.(١٢)

كانت قضية الدين من أولى القضايا التي تصدى لها ميشيل عفلق في محاضراته على مدرجات جامعة دمشق، إذ ألقى محاضرة بعنوان(ذكرى الرسول العربي) في الخامس من نيسان/ ابريل ١٩٤٣، عكست فكرته الجامعة ما بين العروبة والإسلام، وما بين الثورة والجهاد ورفض الإلحاد. وتناول عفلق علاقة العروبة بالإسلام، واعتبرها كعلاقة الجسد بالروح، ونظر للإسلام بمنظور حضاري، وليس مجرد ممارسة شعائر، وربط بين الدين والتراث الحضاري للعرب، فهو يمثل أروع صورة للغتهم وآدابهم، وأضخم قطعة من تاريخهم. والإسلام، من وجهة نظره، يمثل تجدد العروبة وتكاملها، وكانت رسالة الإسلام مفصحة عن يقظة القومية العربية، ولذا لم يتوسع العرب في فتوحاتهم لغرض اقتصادي، بل لتأدية واجب ديني أساسه الرحمة والعدل وبذل النفس، وقد حشدت الأمة قواها، فأنجبت محمدا الذي يمكن للمرء ان يعيش حياته ما دام ينتمي للأمة التي أنجبته، ولوبصورة جزئية كنسبة الحصاة إلى الجبل، والقطرة إلى البحر.(١٣)

ويذكر بعثي من الرعيل الأول في العراق أنه كان حين يقرأ محاضرة عفلق، ويصل جملته المشهورة(إذا كان محمد كل العرب فليكن العرب محمدا) تنتابه قشعريرة، وتسري في عروقه برودة، وكأنه يسمع الوحي من جديد، وكأن غار حراء أصبح الوطن العربي).(١٤)

ونظر القوميون الناصريون إلى الإسلام باعتباره عنصرا فحسب من عناصر تراث الأمة، فهو برأيهم لا يشكل هوية لأية قومية، إذ لو صح ذلك لأصبح العالم مقسما إلى عدد محدود من الهويات القومية...ثلاث هويات للديانات السماوية المعروفة، وعدد من العقائد غير السماوية.(١٥)

ويرى جمال عبد الناصر أن الأمة العربية تعتز بتراثها الإسلامي، وتعتبره من

أعظم مصادر طاقتها النضالية، وهي في تطلعها إلى التقدم ترفض منطق الذين يريدون تصوير روح الإسلام على أنها قيد يشد إلى الماضي، وهي ترى أن روح الإسلام حافز يدفع إلى اقتحام المستقبل على توافق وانسجام كاملين مع مطالب الحرية السياسية والحرية الاجتماعية والحرية الثقافية، ويرى أن الأمة العربية لا ترى أي تعارض بين قوميتها العربية المحددة وبين تضامنها القلبي والأخوي مع الأمم الإسلامية.(١٦)

ومن المفارقات العجيبة أن فترة صعود الناصرية حاملة لواء القومية العربية، ترافقت مع صراع غير مبرر بين التيار القومي الناصري، وبين حركة الإخوان المسلمين يتحمل مسؤوليته الطرفان، ولكن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن دائما هو: **هل كان هذا الصراع صراعا سياسيا أو تعبيرا عن موقف من الإسلام؟** وسنجد جزءا من الإجابة في حقيقة أن عبد الناصر لم يدخل في أي وقت معركة حول أي عنصر من عناصر العقيدة الإسلامية ذاتها، وهو في هذا يختلف عن قيادات ثورات كثيرة قامت بتحجيم شديد للمؤسسات الدينية مثل مصطفى كمال أتاتورك في تركيا أو الثورات الديمقراطية والإشتراكية في أوروبا، كذلك صدور العديد من الكتب والمجلات الإسلامية ونشاطه الواسع في المناطق كافة التي احتاجت فيها الدعوة الإسلامية إلى رعاية خاصة في إفريقيا والشرق الأقصى، كما امتد الاهتمام بالدعوة الإسلامية إلى تطوير الأزهر من معهد ديني فحسب يقوم على تدريس الدين واللغة العربية إلى جامعة تدرس علوم العصر.(١٧)

وفي ظل الشكوك المتصاعدة بين التيارين الناصري والإسلامي، انتهى الأمر إلى الصدام واستخدام العنف بين الطرفين. فالتناقض الذي حدث في مفاهيم النظام القومي الناصري ومواقفه في مصر يتمثل في اقتراب نظام عبد الناصر من فكر المجددين الإسلاميين الذي أصبح يحتل موقعا مركزيا في الفكر السياسي القومي الإشتراكي لعبد الناصر، وفي الوقت نفسه كانت علاقته بجماعة الإخوان المسلمين المنتمية إلى ذلك التيار علاقات احتراب وصراع على تمثيل هذا التيار، فزج عبد الناصر بقيادة الإخوان في السجن وأعدم سيد قطب.

ويرى بعضهم أن الفكر القومي لم يتأزم بفعل مبادئه المؤسسة، بقدر ما تأزم بفعل تمازجه بالتيارات الآيديولوجية الصاعدة آنذاك إلى جانبه، وبفعل حيرته وعجزه أمام ظاهرة تعاظم جبروت الدولة القطرية، ووقوعه أسيرا للتناقضات الاجتماعية التي أراد الانقلاب عليها، إنها نقمة التاريخ–الذي هو تاريخ انحطاطنا– على الإرادة وعلى المنهج الإرادي في التغيير. فباسمه قمعت الحرية وباسمه أجل التحرر الاجتماعي، وقد حاول المفكرون القوميون البحث عن الأدوات التي تمكنهم من معرفة التناقضات الاجتماعية والاقتصادية

الخاصة بالمجتمع العربي والتي وقفوا حائرين أمامها، وكان حزب البعث هو الأسبق في إدخال البعد الاجتماعي في عملية التحرر القومي، وهذا ما نلمسه في النصوص اللاحقة لميشيل عفلق، ثم نصوص جمال الأتاسي في الاشتراكية والصراع الطبقي، ثم نصوص التقارير المقدمة إلى المؤتمرات القومية للحزب في الستينيات والسبعينيات. وبدلا من الاتجاه نحو الذات اتجهت التيارات القومية نحو الخارج بحثا عن أسباب الفشل وعن حلول للأزمات الكبرى. وبعد أن اتصل الفكر القومي بالأيديولوجيات الأخرى بدأت الصراعات الأيديولوجية داخل التيارات القومية، فتوزع القوميون على المواقع الأيديولوجية المختلفة، لكن غالبيتهم تأثرت بالماركسية، وحاولت تحضير خلطة فكرية تمزج ما بين الماركسية والفكر القومي، واستهوتهم فكرة الديمقراطية الشعبية التي تأسست على التماثل ما بين الشعب والسلطة، والتي انتهت بطبيعة الحال إلى إقامة أنظمة عسكرية استبدادية، وأطيح بفكرة المجتمع المدني واستقلاليته عن الدولة.

وبعد أن تأكد خطأ اقتباس النظرية القومية الأوروبية دون مراجعة أو تمحيص، وهو أمر لم يقل به على كل حال حتى المفكرون القوميون العرب الأوائل. كان اللافت للانتباه في أواخر الستينيات هو توجه تيارات قومية رئيسية نحو تبني النظرية الماركسية اللينينية بالكامل دون إدراك حقيقة راسخة، وهي أننا نعيش على أرض عربية إسلامية لا مكان فيها لهذه الأيديولوجيا، ودون وعي أن هذه الأيديولوجيا كانت مكرسة للتعامل حصرا مع المجتمعات الأوروبية الأكثر رقيا وتصنيعا، ودون إدراك أن الزمن الذي كان بإمكان هذه الأيديولوجيا أن تقدم فيه بعض الحلول أو الوصفات الجاهزة لقضايا التطور الاجتماعي والسياسي في هذه الدول قد انقضى بحكم التغييرات النوعية الشاملة والمتلاحقة التي أصابت مناحي الحياة كافة في عالمنا المعاصر.

ومن المعروف أن ماركس كان يتوقع قيام الثورة الشيوعية في أكثر البلدان الأوروبية تصنيعا، حيث تكون علاقات الانتاج الرأسمالي قد نضجت تماما، ووصل التناقض ذروته بين قوى الإنتاج وعلاقات الانتاج الرأسمالية، أي بين الطبقة العاملة الأكثر وعيا بمصالحها، وعلاقات الانتاج الرأسمالية التي أنشأتها وتمثلها الطبقة الرأسمالية. ولكن وقائع الحياة كانت عنيدة فدحضت توقعات ماركس في أول اختبار لها، فإذا بالثورة تحدث في الحلقة الأضعف بين الدول الرأسمالية وفي أكثرها تخلفا وهي روسيا، وحاول لينين جاهدا تبرير هذا القصور العضوي في نظرية ماركس وصديقه إنجلز وتفسيره. وتعزيزا لموقف لينين النظري في الظروف الجديدة ومن أجل توفير المبررات الفكرية لقيام الثورة الشيوعية في روسيا، فقد قرر الحزب الشيوعي السوفياتي مع الأممية الشيوعية(الكمنترن) إطلاق اسم تطويري جديد على النظرية الماركسية وهو(الماركسية اللينينية). وجاء انهيار

الاتحاد السوفياتي والنظرية الماركسية اللينينية مع بداية عقد التسعينيات دون حرب، ودون أن يخدش لوح زجاج، ودون أن تكسر نافذة، ليؤكد بدوره على استحالة بناء نظام شيوعي حتى في أضعف الحلقات الرأسمالية وأكثرها تخلفا من حيث الصناعة، وليعلن أيضا انهيار النظرية الماركسية اللينينية برمتها. ويبدو أن القوميين الماركسيين وشبه الماركسيين كانوا بحاجة إلى ثلاثة عقود ليكتشفوا خطأ اختياراتهم الأيديولوجية، وضرورة التفريق بين استخدام الماركسية منهجا للتفكير والتحليل، وبين اعتمادها عقيدة لتوفير الحلول والوصفات الجاهزة لمشكلاتنا والتحديات التي تواجهنا في الوطن العربي. بيد أن الملاحظة الأهم تتمثل في أن الماركسيين العرب ربما لم يستوعبوا ملاحظات لينيين النظرية، والموجهة لمندوبي العالم الثالث في الكمنترن، وذلك حين نظر بوضوح أكبر وقيَّم مبكرا واقع البلدان المتأخرة، جازما القول «بأن لا مجال فيها لحركة عمالية صرفة لأن السمة المميزة المهمة لهذه البلدان هي كون السيطرة فيها لعلاقات ما قبل الرأسمالية».[١٨]

إن تطورا ملموسا وجاريا في فكر مجتهدي التيار الإسلامي الرئيس، يشكل عاملا قويا وحافزا على تطوير الفكر القومي في هذا المجال. يقول مجدد إسلامي هو الشيخ راشد الغنوشي: «إنه لا مناص من التسليم بمرجعية أخلاقية عليا بعيدا عن عبث نسبية الأخلاق، سواء أكان ذلك الإيمان بالدين عقيدة الكثرة الكاثرة من جماهير أمتنا، أم كان بكانطية فلسفية تفترض الإيمان أساسا ضروريا للأخلاق، أم كان بدافع الاشتراك في مكون أساسي من مكونات ثقافة أمتنا، ألا وهو علو قيم الدين باعتبارها مرجعية عليا للأخلاق والتشريع والثقافة وسائر مجالات الحضارة، وهو ما كان قد صاغه أكثر من رمز من رموز النهضة العربية من ذوي العقيدة النصرانية، إذ أكدوا انتماءهم للإسلام الحضاري واعتزازهم بهذا الإنتماء. وذاك ما يخرج الإسلام من مجال المزايدة والاحتكار لفريق واحد من فرق النخب الممثلة في هذا الحقل، ويفسح مجال التفكر والاجتهاد فيه في وجه الجميع ما دام لا يعترف بوجود كنيسة تحتكر النطق باسمه، تاركا الأمر شورى بين الناس، يشارك فيها كل حسب مبلغه من العلم والعقل بما يفسح التفكير في الإسلام ومجال الإصابة والخطأ أمام الجميع دون حظر على أحد، والتسليم بعلوية مرجعية قيم الشريعة وقدسيتها، فضلا عن أنه يوفر لأمتنا وشبابنا أرضية تماسك وتوحد، وعنصر ضبط للاندفاعات، وطاقات ضرورية للبناء و التضحية، تنأى بنا عن الاستفزازات العقدية التي تمس معتقدات الآخرين مسلمين أو نصارى، والتي من شأنها ان تزج بنا في معارك لا طائل من ورائها تذكر بفجاجة الخوض في مسألة خلق القرآن».[١٩]

وفي تلك المرحلة من التطور السياسي والإقتصادي والاجتماعي والفكري والثقافي التي

كانت سائدة في القرن السابع الميلادي في الجزيرة العربية، مثلت الشورى، كركيزة أساسية لنظام الحكم في الإسلام، مرحلة وسيطة بين ديمقراطيتين تاريخيتين: الأولى هي الديمقراطية الأثينية التي سادت قبل الميلاد في ظل الوثنية، وعرفت في بدايتها كديقراطية مباشرة يشارك في ممارستها الشعب الذي حصرته أثينا في النبلاء والأشراف فقط، وحرمت غالبية الشعب من ممارستها، وانتهت بظهور العناصر الأولى للديمقراطية النيابية فيها وسيادتها. والثانية هي الديمقراطية الغربية التقليدية. ويمكن القول إن الشورى في ذلك الوقت كانت ديمقراطية العرب والمسلمين التي مهدت لظهور الديمقراطية النيابية التقليدية بأشكالها وعناصرها الأولى، والتي ما انفكت تتطور إلى أن أخذت أشكالا متباينة من حيث التطبيق مع احتفاظها بجوهر واحد يقوم على مبادىء العدل والمساواة والمشاركة التي لا تتعارض مع المباديء السامية والسمحة التي أتى بها الإسلام.

وإذا كان الفكر القومي العربي قد عجزعن تقديم نموذج للدولة الديمقراطية، دولة القانون، فإن الإسلام وضع الأسس والمبادىء التي ينهض عليها المجتمع الإسلامي، وعلاقات المسلمين بغيرالمسلمين في المجتمع الإسلامي، وجعل من الشورى صورة لنظام الحكم (وأمرهم شورى بينهم).[٢٠]، بل أمر الله بها رسوله حين خاطبه قائلا(وشاورهم في الأمر).[٢١]

وقد جاءت هذه الآية بصيغة الأمر فجعلت الشورى حقا من حقوق المحكومين، يجب أن تنظم ممارستها بالصورة التي تجعل منها (شورى دائمة) في خدمة (العدل)؛ أي وسيلة لمراقبة سلوك الحكام مراقبة مستمرة، سلوكهم السياسي، وسلوكهم القضائي، وسلوكهم الاقتصادي والإجتماعي. وهذا ما يسمى اليوم بالديمقراطية، فالعدل وهو قرين المساواة وملازم لها، وحق من حقوق الديمقراطية الأساسية التي يأمر الله باحترامه والعمل على توفيرشروط ممارسته،[٢٢] وهو ما سارت عليه الخلافة الراشدة. صحيح أن الإسلام لم يأت بنظام مفصل الآليات للشورى، والنبي –صلى الله عليه وسلم– لم يعين خليفة بعد وفاته، ولم يحدد نظاما للشورى أو البيعة، ولكنه جعلها منهاجا للحكم، بل حتى في شؤونه الخاصة مثلما حدث أثناء (حديث الإفك) عن السيدة عائشة رضي الله عنها، فقد راح يستشير بعض أصحابه في أخص شؤونه، وفي الحرب رضخ لقرار الأغلبية في غزوة أحد بالرغم من تعارضها مع رؤيته. وكان أبو بكر الخليفة الأول واعتبرت طريقة تنصيبه وقتها نموذجا لتنصيب الحكام. وحتى عندما كان أحد الخلفاء الراشدين يوصي للآخر كما أوصى أبو بكر لعمر بالخلافة، لم يكونوا يبتعدون عن الناس، بل كانت الخلافة تتم بالمبايعة وهي عملية شرعية تتم عبر الناس، وهذا درس في الديمقراطية، صحيح أنه لا يرقى إلى مستوى ماتفعله المؤسسات في البلدان الديمقراطية اليوم، وذلك لأننا نتحدث عن تجربة سياسية لم يكن عندها ما تقتدي به قبل أكثر من أربعة عشر قرنا.،أقر أبو بكر أن الشرعية التي يكتسبها

هي من الشعب، وإلا لما رأى نفسه أنه لا يعلوهم وليس أفضلهم «أما بعد فإنني وليت عليكم ولست بخيركم»، وطالب في خطبته ذاتها الناس أن يكونوا معه ما كان على حق، فإن رأوه انحرف فليحاسبوه «إذا أحسنت فأعينوني، وإذا زغت فقوموني»، وبهذا قدم لنا أبو بكر صورة تنصيب الحاكم كما قدم لنا فكرة مراقبته ومحاسبته، وفي هذا الدليل على أن شرعية الحاكم مستمدة من الشعب؛ لأن مصدرالسلطة هو مصدر المحاسبة.[٢٣]

وسار عمر بن الخطاب على النهج ذاته، وهكذا تعلم الخلفاء من النبي، فلم تكن النصوص ولا السيف طريقهم إلى الحكم إلى أن اغتصبه معاوية، فانتهى الإسلام الشوري عندما ألغى الخلافة بالشورى وأحل محلها الخلافة بالوراثة، فقد كان حكم معاوية بدايةَ القطيعة مع عصر النبوة والخلافة الراشدة، بداية المرحلة السوداء في تاريخ الإسلام فكرا وممارسة رغم ما شهدته من فتوحات وإنجازات حضارية وعلمية مشهودة. لقد عمد معاوية إلى إقامة إمبراطورية عربية مستخدما الإسلام، فأنشا دولة بعيدة كل البعد عن مبادىء الإسلام، وكلما ابتعد الخلفاء بعد ذلك عن جوهر الإسلام، كلما وجد المسلمون أنفسهم يبنون سلطة مستبدة لا تعرف الرحمة، إلى أن شاهدنا فشل الدولة العثمانية في إقامة نظام يرتكز على مبادىء العدل والمساواة بين الشعوب المكونة لهذه الدولة.

والاستبداد الذي ساد بلاد المسلمين منذ ساد نظام الوراثة في الخلافة، إنما هو جناية الذين حكموا باسم الدين، وباسم الدين استبدوا بالرعية وأذلوها، ولهذا يجب أن تفهم الشورى بمعناها الديمقراطي الحديث، ولكنه ترك الأمر للمجتهدين، مثلها في ذلك مثل الديمقراطية وهي الوجه الآخر للشورى، التي لم تعد اليوم تماثل مصدرها الأساسي وهي الديمقراطية الأثينية. وإذا كان **الله** حرم سيطرة نبيه على خلقه، فمن باب أولى ألا يجعلها لأحد من بعده،[٢٤] عملا بقوله تعالى: (ليس لك من الأمرشيء)،[٢٥] وقوله (لست عليهم بمسيطر)،[٢٦].

فالنظام الديمقراطي المعاصر لم يكن على نحو ما هو عليه اليوم، نظاما سياسيا تعدديا مفتوحا ينطوي على أنظمة للتكافل والضمانات الاجتماعية، فقد أصبحت الديمقراطية في زمننا الحاضر نظاما سياسيا واجتماعيا واقتصاديا وليس نظاما سياسيا وحسب. وقد تطورت الديمقراطية لتتشكل على النحو الذي نشاهده اليوم بفعل تحولات موضوعية تاريخية اجتماعية وسياسية جرى خلالها إرساء دعائم فكرة الحق المدني في مواجهة الحق الإلهي الذي كانت تدعيه الكنيسة والأباطرة، ومقابل استبداد الملوك والأباطرة واحتكارهم للسلطة والحكم، جرى إرساء دعائم نظام سياسي قائم على التعاقد، وعلى حق المواطنين في إدارة الشؤون العامة، وهكذا نهضت فكرة المواطنة ضد أيديولوجيا الرعية، وفكرة التعاقد ضد التفويض المطلق للحكم، وفكرة التمثيل ضد وراثة الحكم، ونظام المؤسسات ضد سلطة الفرد، وتقييد الحاكم ضد حقه المطلق في احتكار إدارة شؤون الدولة، وبدلا من أن تبقى

السياسة والسلطة شأنا خاصا بالملوك والأمراء وبطانة الحاكمين، صارت ملكية أعم يحق لغير هؤلاء السابق ذكرهم أن يدخلوا في عداد المعنيين بأمرها.(٢٧)

وقد خلص الدكتور محمد عمارة المختص بالدراسات الإسلامية إلى القول: "إن الإسلام ينكر أن تكون طبيعة السلطة الحاكمة دينية، أي ينكر وحدة السلطتين الدينية والزمنية، ولكنه لا يفصل بينهما، فالتمييز، لاالفصل، بين الدين والدولة هو موقف الإسلام".(٢٨)

ولعل ماذهب إليه عمارة مستخلص من مقاصد الشريعة الإسلامية في هذا المجال، كما عبر عنها الفقيه السلفي ابن القيم الجوزيه بقوله: "إن **الله** أرسل رسله وأنزل كتبه ليقوم الناس بالقسط، وهو العدل الذي قامت به السماوات والأرض، فإذا ظهرت إمارات الحق، وقامت أدلة العقل وأسفر صبحه بأي طريق، فثم شرع **الله** ودينه ورضاه وأمره... **والله** تعالى لم يحصر طرق العدل وأدلته وإماراته في نوع واحد، وأبطل غيره من الطرق التي هي أقوى منه وأدل وأظهر، بل بين بما شرعه من الطرق أن مقصده، إقامة العدل والحق وقيام الناس بالقسط.(٢٩)

أما عبد الرحمن الكواكبي فقد ذهب إلى أبعد مدى حين قال: «ان العروبة إنما هي السبيل لتجديد الإسلام كدين، وإلى توحيد المسلمين، بل شعوب الشرق، لأن العرب هم الوسيلة الوحيدة لجمع الكلمة الدينية، بل الكلمة الشرقية، إنهم أنسب الأقوام لأن يكونوا مرجعا في الدين وقدوة للمسلمين».(٣٠)

وعلى الرغم من التطور الايجابي الملموس لدى عدد من المفكرين الإسلاميين المتأثرين بفكر جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده ورشيد رضا وعبد الرحمن الكواكبي والذي أدى، إلى جانب عوامل أخرى، إلى جسر الهوة بين التيارين القومي والإسلامي، بل عبد الطريق لنشوء فكر قومي عربي إسلامي موحد، فإن الحاجة ما زالت ماسة إلى اجتهادات في الدين تتجاوب مع تطور العصر ومتطلباته، ناهيك عن أن الحفاظ على الدين الإسلامي لا يمكن أن يتم إلا باستخدام العقل والعقل وحده. والخلاف في فروع الدين أمر لا مفر منه، كما أشار الشيخ حسن البنا، فهو يعتقد أن الإجماع على أمر واحد في فروع الدين مطلب مستحيل، بل هو يتنافى مع طبيعة الدين، وإنما يريد **الله** لهذا الدين أن يبقى ويخلد ويساير العصور ويماشي الأزمان، وهو لهذا سهل مرن هين لا جمود فيه ولا تشديد.(٣١)

وإذا كان الإسلاميون قد أحدثوا نقلة نوعية في تفاعل الدين مع حقائق الحياة واستخدام العقل، فقد أخذت التيارات القومية بدورها تراجع موقفها الخاطيء في التعامل مع الدين الإسلامي، وفي إطار هذا التطور المهم في الموقف من الدين جرى نفي أي تناقض بين القومية العربية والإسلام، بل اعتبر الأخير الوعاء الذي عبرت فيه الأمة العربية عن ذاتها، وأما التناقض المفتعل بينهما فهو من صنع أعداء الأمة العربية. والفهم الواعي

للتعاليم الإسلامية القائم على التحليل العلمي يؤدي إلى التكامل فيما بينهما.[٣٢]

ودعا جورج حبش بدوره باعتباره زعيماً لأحد التيارات القومية الرئيسية إلى فتح حوار مع قوى الإسلام السياسي من أجل الوصول إلى قواسم مشتركة للعمل في الأوضاع الراهنة والمنظورة، وهذا العمل مشروط بأن يقوم على أساس ديمقراطي، أي الإقرار بحرية العمل الفكري والسياسي والاجتماعي والإعلامي والتنظيمي، وترك الحرية كاملة للجماهير من أجل الانتظام أو تأييد أي حزب أو فكر تريد، إضافة إلى الإقرار بحرية الاجتهاد والاختلاف، ونبذ حل التعارضات الداخلية بالعنف.[٣٣]

وحيث نجح الإسلام في توحيد العرب، فقد أخفقت التيارات القومية المختلفة في تحقيق هذا الهدف العظيم، ومن المفارقات العجيبة أن نجد اليوم جميع القوميات قد توحدت باستثناء الأمة العربية التي ازدادت تشرذما وانقساما. فالتيارات القومية التي تأثرت بالروح القومية المتأججة في أوروبا وتجربتي توحيد ألمانيا وإيطاليا، واستخدمت القومية العربية للتخلص من الحكم العثماني، ولاحقا في الكفاح ضد الإستعمار، افتتنت أيضا بفكرة فصل الدين عن الدولة وفقا للقاعدة التي ارساها السيد المسيح عليه السلام حين قال:(ما لقيصر لقيصر وما لله لله)، فسارعت إلى تبنيها في الممارسة أكثر مما تبنتها في الفكر متجاهلة الفروقات بين المسيحية كدين وافد إلى أوروبا، وبين الإسلام الذي أنزل على العرب، وحملوا راية نشره في أرجاء المعمورة.

إن العروبة هي المستفيدة من ارتباطها بالإسلام، فهو يزودها بطاقة حيوية لا يمكن لأي أيديولوجيا توفيرها، وإسقاط الإسلام من الحساب ما هو إلا سذاجة ومحكوم عليه بالفشل. وبعد اليوم، لايمكن الحديث عن فكر قومي مستقل عن تعاليم الإسلام الصحيحة، فالإسلام هو القادر على استنهاض الشعوب العربية وتوفيرالعدل والمساواة للجميع، والفكر الجديد هو فكر قومي إسلامي.

٢ـ السلطة السياسية

قامت جميع الأنظمة السياسية التي أنتجتها التيارات القومية على أساس نظام حكم الحزب الواحد الذي تحول إلى حكم العائلة الواحدة، ومن ثم إلى نظام حكم الفرد الواحد(الرئيس القائد) الذي لا يسمح لأحد بمنافسته. لقد تمكن الجيش من إخضاع الحزب المدني أو إهدار دمه، وبدا أن الخلفية الفكرية البدوية والساذجة قد تحكمت في قطاع واسع من القيادات القومية. وكان من الطبيعي أن تغيب الديمقراطية عن جدول أولوياتها، ففاقد الشيء لا يعطيه، فقد افتقرت هي ذاتها إلى الحياة الديمقراطية، وأصبحت أكبرمولد للدكتاتورية والبيروقراطية والفئات الطفيلية، إضافة إلى أن المفهوم الذي تبنته هذه

التيارات للديمقراطية قد جعل من الأنظمة السياسية التي أقامتها دكتاتوريات حقيقية؛ لأنها قامت على رفض التعددية السياسية، ومبدأ التداول على السلطة بحجة أن الجهود يجب أن تنصب على التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ومواجهة التخلف وتحقيق الوحدة العربية وتحرير فلسطين ومواجهة إسرائيل والصهيونية. ولم يقتصر الأمر على رفض التعددية الحزبية، بل غالبا ما جرت السيطرة على الحزب من طرف حفنة من العسكريين يتبعها نخبة من الموظفين البيروقراطيين وأصحاب المصالح من المدنيين، ومن ثم جرى تكميم الأفواه داخل الحزب ذاته قبل أن تكمم خارجه، وتحول إلى حزب للزعامات من ذوي الرؤوس الحامية المتصارعة التي عملت على التنكيل ببعضها بعضا دون رحمة أوشفقة، وهذا ما جرى في عهود البعث المختلفة، في عهد صدام حسين وفي عهد حافظ أسد، الذي ترك رفاقه يهلكون في السجن، ومن غادره بعد ثلاثين عاما قضى من المرض بعد أشهر قليلة. لقد أدت الصراعات الداخلية واستيلاء العسكر على السلطتين الحزبية والحكومية إلى إنهاك قوى الأحزاب القومية، وإهدار الموارد الوطنية للأقطار التي حكمتها، وتحول الحزب في نهاية المطاف إلى حزب خادم للرئيس القائد ولم يعد حزبا مناضلا حاكما. أما أعضاؤه فقد تحولوا من مناضلين وطنيين إلى موظفين بيروقراطيين.

وهكذا قام حكم البعث في كل من سوريا والعراق على أساس نظرية الحزب الواحد والزعيم القائد، إلا أنه سمح لبعض الأحزاب بالظهور إلى العلن لكي تشكل ديكورا للنظام السياسي القائم من خلال تحالف يضمه مع الحزب الحاكم يسمى بالجبهة الوطنية التقدمية.[٣٤]

لقد عمل حزب البعث على إحداث تغيير جذري فوري في الأنظمة السياسية الحاكمة في الأقطار العربية، دون أن يكون للحزب رؤيته الخاصة حول طبيعة النظام السياسي المنشود، ولذلك كان لا بد من إيجاد الوسيلة الفعالة القادرة على قلب أنظمة الحكم برمشة عين، أي بوساطة الانقلاب العسكري، فوجد الحزب ضالته في المؤسسة العسكرية باعتبارها المؤسسة الأكثر تنظيما وثقافة من بين مؤسسات الدولة القطرية العربية، على الرغم من توجه الحزب في الوقت ذاته الوقت نحو النضال البرلماني حيث تمكن أعضاؤه من الفوز في الانتخابات التي جرت في سوريا والأردن ولبنان، إلا أن تعويله على دور المؤسسة العسكرية، لم يتراجع، بل ظل مسألة مركزية في تفكير الحزب في جميع المراحل، الأمر الذي تمخض في نهاية المطاف عن استيلاء العسكريين على السلطتين الحزبية والحكومية في البلدان التي نجحت فيها انقلابات البعث العسكرية، فتحول حكم البعث إلى دكتاتورية عسكرية حكمت باسم الحزب. وهذه النتائج نجد جذورها في دستور حزب البعث الذي أخذ بنهج التغيير الثوري الجذري الذي يصيب مناحي الحياة كافة، وعبر عنه عفلق بالانقلابية، واشترط لتحقيقه وجود الحركة الانقلابية التي تسلك سبيل الانقلاب لا الإصلاح التدريجي[٣٥]

وانسجاما مع هذا التفكير، فقد سعى البعث إلى الامتداد والتغلغل في قطاع الجيش باعتباره قطاعا مهما وجزءا من القطاعات الشعبية، وكانت الانقلابات العسكرية التي بدأت منذ عام ١٩٤٩ في سوريا بقيادة حسني الزعيم قد كشفت أهمية الجيش لدى الحركات السياسية في الوطن العربي، وزاد على ذلك ظهور دور حركة الضباط الأحرار في مصر بعد انقلاب ٢٣ تموز/يوليو ١٩٥٢.[٣٦]

وبعد أن تمكن العسكريون من السيطرة على الحزب والدولة في سوريا، تحدث عفلق أمام مؤتمر أطراف حزب البعث المنعقد بدمشق بتاريخ ١٨ كانون الأول/ديسمبر ١٩٦٥ وتناولت الصحف حديثه الذي كرسه للهجوم على العسكريين والقطريين ودعا فيه إلى الفصل ما بين الجيش والسياسة، وعدم جمع الحزبيين بين وظيفتين وأن لا يقود العسكريون العاملون في قطاعاتهم العسكرية حزب البعث، مضيفا أن هناك أياد مشبوهة قد دست في صفوف الحزب لتخريبه، ولا يستبعد أن يكون لأعداء الأمة العربية دور فيها.[٣٧]

أما النظام الذي أنشأه عبد الناصر فقد قام منذ البداية على تحريم الأحزاب، فالديمقراطية عند عبد الناصر تعني الانتقال التدريجي للسلطة من مستوى التمركز إلى المستويات الأدنى إلى المستويات المحلية، واستحالة وجود ديمقراطية سياسية بدون ديمقراطية اجتماعية فهما جناحان متكاملان للحرية.

لقد ذهب الفكر القومي الناصري إلى حد الطعن في جدوى الديمقراطية السياسية قبل تحقيق الديمقراطية الاجتماعية معتبرا إياها واجهة للديمقراطية المزيفة...فلا معنى للديمقراطية السياسية أو الحرية في صورتها السياسية من غير الديمقراطية الاقتصادية أو الحرية في صورتها الاجتماعية، كما جاء في مشروع الميثاق الذي قدمه جمال عبد الناصر إلى المؤتمر الوطني للقوى الشعبية في ٢١/٥/ ١٩٦٢.[٣٨]

لقد تضمن ميثاق العمل الوطني صياغات عامة شعارية للالتفاف على المرتكزات المعروفة للدولة الديمقراطية مثل تحالف قوى الشعب العامل، والحديث الإنشائي غير التطبيقي عن الديمقراطية الاجتماعية والديمقراطية السياسية، والانتقال التدريجي للسلطة من مستوى المركز إلى المستويات الأدنى، مشاركة العمال في مجالس إدارة المصانع والمؤسسات والهيئات، تمثيل العمال والفلاحين بنسبة ٥٠٪ في كل المجالس السياسية المنتخبة، وكل هذا كان مطلوبا تطبيقه في ظل حكم الحزب الواحد والزعيم القائد، ولذا خلا الميثاق من المعايير والمبادىء الأساسية للدولة الديقراطية مثل سيادة القانون، التعددية الحزبية، ممارسة الحق في الانتخاب الحر والمباشر والسري، بل سارع مجلس قيادة الثورة وبتوجيه من عبد الناصر إلى إصدار قرار يوم ١٦ كانون الثاني/يناير بحل الأحزاب السياسية، ولكن عبد الناصر اكتشف بعد هزيمة حزيران ١٩٦٧ أن المجتمع المصري

يسير نحو المجهول في ظل حكم الحزب الواحد، حيث أخذ يطرح بنفسه فكرة تكوين (حزب معارض).[٣٩]. وترتيبا على ذلك كان عبد الناصر يعتبر أي احتجاج أو اعتراض أو نقد أو حتى محاولة لتقصي الحقائق ومناقشتها أو مجرد التنفيس عما بالصدر ثورة مضادة ولا بد من إجراءات لمواجهتها.[٤٠]

لقد كان عبد الناصر زعيما جماهيريا بلا منازع وسياسيا تجريبيا، ولكنه لم يكن مفكرا، فقد اعتمد عبد الناصر على شخصيته الكارزمية القوية وقوة تأثيره ونفوذه في أوساط الجماهير العربية، فلم يكن لديه تنظيم شعبي منظم وموحد بمستوى هذا الهدف الكبير، أي افتقر إلى الوسائل الفعالة التي تتكافأ مع الأهداف العظيمة. ولعل نجاح الانقلاب الذي قاده السادات عام ١٩٧١ على الأهداف العظيمة لعبد الناصر بهذه السرعة والسهولة في مصر خير دليل على ذلك.

ويعترف كاتب ناصري بأن نقطة الضعف الأساسية للتجربة الناصرية العملاقة، تمثلت في العجز عن حل مشكلة الديمقراطية، والمشاركة الشعبية الحقيقية في القرارات المصيرية والرقابة على تنفيذها، وعجزه عن تنظيم الجماهير واعتماده على جاذبيته في خلق علاقة مباشرة بينه وبين الجماهير، إلى جانب اعتماده على جهاز الدولة في وضع السياسات، أما التنظيمات التي ظهرت، ابتداء من هيئة التحرير حتى الإتحاد الإشتراكي فكانت صورة هشة، عاجزة عن القيام بأية مبادرة، وكانت علاقة عبد الناصر بها ذات اتجاه واحد من القمة إلى القاعدة، مما أدى إلى تصفية هذه التنظيمات بسهولة غريبة في بداية الانقضاض على الثورة، بل اندفع العديد من قياداته في المرحلة الجديدة نحو تولي مناصب قيادية في النظام النقيض لنظام جمال عبد الناصر.[٤١]

ولعل سر اعتماد عبد الناصر على أجهزة الدولة رغم شعبيته المنقطعة النظير، هي أن أجهزة أمن الثورة بإشراف تنظيم الضباط الأحرار، هي التي أعادت السلطة إليه ولمجلس قيادة الثورة التي كان نجيب قد استحوذ عليها في بداية عهد الثورة.

وهكذا تركزت أهداف الأحزاب القومية على الاستيلاء على السطة السياسية وعدم مغادرتها، دون أن تكون لديها أية خطة للبناء الديمقراطي وتوفير شروط احترام التعددية الفكرية والسياسية وحماية الحقوق والحريات. لقد كانت الأحزاب القومية أكبر مولد للدكتاتورية وأنظمة القهروسفك الدماء، وأكبر مولد للبيروقراطية والفئات الطفيلية، وظل زعماء الانقلابات العسكرية هم المرشحون الوحيدون لانتخابات الرئاسة، وفي حالات معينة جرى انتخابهم مدى الحياة، أو تكريس سلطتهم المادية والروحية دون انتخاب باعتبارهم صانعي الاستقلال الوطني، وباعتبار كل منهم (أبا الأمة)، فهم أسمى من أن يتم الاقتراع على انتخابهم.

وبمقدار ما كان مصطلح الثورة يتواتر في بلاغات الانقلابات العسكرية القومية بمقدار

ما كان قادتها يبتعدون عن الديمقراطية، بل أصبحت الديمقراطية في حيز التطبيق العملي مناقضة للثورة بمفهوم غالبية التيارات القومية، في حين أن، «الديمقراطية هي ثورة في علاقة الشعب والفرد بالسلطة تستهدف نقله من حالة الخضوع الكامل إلى المشاركة الكاملة في السلطة بأجهزتها التشريعية والتنفيذية والقضائية، وهي بهذا المعنى تمثل الضمان الحقيقي لحقوق الإنسان وحرياته السياسية في مواجهة احتمالات انتهاكها في مرحلة ما بعد الإستقلال الوطني. ويرقى إلى مرتبة القانون استحالة انتصار الأهداف النهائية للثورة وتحقيق العدالة الإجتماعية إذا لم تتحقق الديمقراطية الكاملة».[٤٢]

وسرعان ما تكرست لدى التيارات القومية فكرة الحزب الواحد، وحكم الفرد الواحد الذي اقتبسته من الأنظمة الشمولية، واخذت تبحث عن تبريرات للأنظمة القومية الجديدة في الأنظمة الشيوعية (دكتاتورية البروليتاريا) ، (دكتاتورية العمال والفلاحين والجنود)، ولكن سرعان ما تحولت هذه النظم الجديدة من حكم الحزب الواحد إلى حكم العائلة الواحدة إلى حكم الفرد الواحد المستبد فبدت الملكيات إلى جانبها فردوسا مفقودا.

وإذا كانت البرجوازية الرأسمالية الصناعية قد أنشأت نظامها الديمقراطي بهدف تأمين حكم الطبقة الرأسمالية، ومصالحها الواحدة ومصالحها المسيطرة على وسائل الإنتاج الاجتماعي، والمستأثرة بالثروة القومية محليا بوساطة المؤسسة التشريعية المنتخبة وأجهزة السلطة التنفيذية، ولضمان هيمنة الرأسمال على النطاق العالمي بوساطة الغزو المسلح والسلعي للعالم الخارجي، فلم يكن هناك أي مبرر تاريخي وموضوعي أو أساس علمي للمناداة بإقامة دكتاتورية البروليتاريا أو على الأصح ان يطلق على الديمقراطية الجديدة باعتبارها نظام حكم الغالبية (العمال والفلاحين والجنود) دكتاتورية البروليتاريا،[٤٣] ما دامت تمثل حسب قول لينين "الحد الأقصى من الديمقراطية للعمال والفلاحين".[٤٤]

إن سلطة الغالبية لم ولن تكون دكتاتورية في يوم من الأيام. فلا توجد دكتاتورية شعبية في التاريخ، ولا يوجد مبرر لأن تقيم الطبقات الشعبية المنتصرة، دكتاتورية ضد برجوازية مهزومة أو تحالف طبقي مهزوم (برجوازية، إقطاع) انهارت سلطته السياسية، وهي بالتأكيد لن تقيم دكتاتورية ضد ذاتها إلا إذا استولت نخبة محدودة على السلطة السياسية، وحكمت باسم الغالبية، باسم الطبقة العاملة وحلفائها من الطبقات الشعبية العريضة، وهنا تصبح الديمقراطية مهددة بالتحول إلى دكتاتورية النخبة، دكتاتورية الزعماء، إن دكتاتورية البروليتاريا كمضمون للسلطة الشعبية هي صيغة قد عفا عليها الزمن، وفي ظل التغيرات العالمية النوعية والمتسارعة، أصبحت أكثر صيغ الفكر الماركسي تخلفا وافتقارا للانسجام أو التجاوب مع حقائق الحياة الحديثة.[٤٥]

إن تكريس هذه الأفكار في الأدب الثوري قد استخدم مادة دعائية مضادة من

أجهزة الدعاية الرأسمالية الضخمة، والمسيطرة على العالم، لإعاقة التحولات الاجتماعية والديمقراطية في مناطق التحررالوطني، وقطفت الأحزاب الإصلاحية الاشتراكية الديمقراطية نتائج هذا الصراع الأيديولوجي على النطاق العالمي وتقاسمتها مع أحزاب الديمقراطية المسيحية، ولكنها، من جهة أخرى، أفضت إلى قيام بعض أحزاب الشيوعية الأوروبية الرئيسة بمراجعة نقدية جريئة لأفكار رئيسة في أيديولوجيتها، وفي مقدمتها دكتاتورية البروليتاريا وذلك قبل ظهور برنامج البريسترويكا بزمن طويل، وأبرز مثال على ذلك الاستخدام الجريء لسلاح النقد من الحزب الشيوعي الإيطالي وزعيمه السابق برلينغوير في المراجعة الفكرية الشاملة، وإعادة النظر في برنامجه السياسي ابتداء من منتصف السبعينيات، وتواصلت على امتداد الثمانينيات، ومن ثم لجوء عدد من اليساريين لاحقا إلى تأسيس حزب الديمقراطية البروليتارية في إيطاليا بما يتضمنه من دعوة للتنديد بفكرة دكتاتورية البروليتاريا، وعدم ملاءمتها للواقع الجديد والمتغير في البلدان الرأسمالية المتطورة، ومن ثم توالت هذه المراجعات تحت تأثير الفكر الجديد لغورباتشوف وانهيار الاتحاد السوفياتي لتشمل الأحزاب الشيوعية في أوروبا الشرقية والأحزاب الماركسية اللينينية في الكونغو وموزامبيق وجنوب إفريقيا ودول إفريقية أخرى.

لقد افرغت الأحزاب والتيارات القومية السلطة السياسية من جوهرها الديمقراطي في الأقطار التي حكمتها، وتبعا لذلك غاب الدستور الديمقراطي، أو غاب التطبيق الديمقراطي للدساتير التي وضعت في أقطار الأنظمة القومية، والذي يصون الحقوق والحريات ويوزع الإختصاصات بين السلطات، ويمنع احتكار السلطة ويحمي استقلال القضاء وسيادة القانون، باختصار غابت الدولة الديمقراطية، دولة القانون، كما غابت حرية الرأي والتعبير وحرية الصحافة والبحث العلمي والتعددية الفكرية والسياسية، وغاب النظام التمثيلي الذي يتحقق به قيام السلطة الدستورية والتشريعية، كما غابت الممارسة الديمقراطية للحق في الترشيح والانتخاب والمحوط بضمانات دستورية وقانونية تضمن شفافية الانتخابات ونزاهتها، وبشكل عام غاب مبدأ التداول على السلطة.

ولم تفشل النظم القومية في تحقيق شعاراتها في الوحدة والحرية والاشتراكية وتحرير فلسطين فقط، بل فشلت حتى في التحالف فيما بينها رغم أنها تحمل الأهداف ذاتها، وتقف على أرضية فكرية واحدة، أما العلاقة مع القوى غير القومية التي لم تكن معادية من حيث أهدافها على المدى المتوسط على الأقل، فقد أعملت فيها قتلا وتشريدا، فجرى قمع الحركات الإسلامية حتى ظهرت نتيجة هذه الممارسات التعسفية والحمقاء في نكسة حزيران/يونيو ١٩٦٧ حيث منيت الأنظمة والأحزاب القومية بهزيمة منكرة.

ويسجل للتيار الإسلامي السائد مبادرته إلى تفعيل اجتهاده الفكري فيما يتعلق

بالديمقراطية والسلطة السياسية، فقد ذهب الغنوشي إلى القول بضرورة: «التسليم بالمرجعية الديمقراطية أساسا لإدارة سلطة الدولة بكل ما تتضمنه من مبادىء وآليات مثل: المساواة بين المواطنين وتقديس حريات الإنسان وحقوقه الأساسية الخاصة والعامة، وتقديس الإرادة الشعبية المعبر عنها شوريا من خلال انتخابات دورية تعددية تشارك فيها كل التيارات غير العنيفة دونما أي إقصاء، إلى سائر آليات النظام الديمقراطي التي تيسر تجدد النخب وتداول السلطة بينها، وهو تداول في ظل وحدة المرجعية الثقافية والمشروع الحضاري المشترك الذي يميز العدو من الصديق، ويضبط الأهداف المشتركة، والوسائل الموصلة إليها، ولا يتحول إلى عملية صراع بين الأضداد، وانتقال من النقيض إلى النقيض، بقدر ما هو تنافس على تحصيل أهداف متشابهة تجول داخل نفس العائلة من الشبيه إلى الشبيه، وتلك هي حال الديمقراطيات الناضجة المستقرة».[٤٦]

وذهب الغنوشي أبعد من ذلك حين جعل من التضامن بين المظلومين في العالم بغض النظر عن انتماءاتهم، ودعم كل تحول ديمقراطي أمرا مشروعا، وذلك حين دعا إلى «التناصر الجاد على دفع الظالم ومناصرة المظلوم بقطع النظر عن انتمائهما، ودعم مؤسسات المجتمع المدني واستقلالها عن السلطة أيا كانت. ودعم كل تحول ديمقراطي والوقوف في وجه اي نكوص إلى العنف وإدانة كل سبيل لاستخدام القوة سبيلا للوصول إلى السلطة أو للخلود فيها، أو لحسم ما ينجم من اختلافات فكرية أو سياسية».[٤٧]

وقد خلص أحد المفكرين العرب إلى القول بأن الخيار في مصدر المشروعية ليس بين الله الخالق، وبين الأمة (وهي إحدى مخلوقات الله)، وإنما بين إرادة الطغاة والحاكمين بالقوة والجبروت، وبين إرادة الأمة الحرة الواعية القادرة على تحديد مستقبلها وما ينفعها، وأي تحديد غير هذا هو تستر خلف وهم يراد منه تثبيت إرادة الطغاة والجبابرة.[٤٨]

ولقد بدأت التيارات القومية تتلمس طريقها نحو إحداث التغيير المطلوب ليس في الأهداف، وإنما في طريقة وآلية تحقيقها ومرحلتها، وأخذت تطور مواقفها من الوحدة العربية والدولة القطرية والديمقراطية، فهناك اعتراف بخصوصيات الدولة القطرية، وإن كانت ناتجة عن التجزئة، التي لا بد من التعامل معها كوجود قائم وتفهمه ووضعه في سياقه التاريخي والاجتماعي، وأخذنا نقرأ في أدبيات هذه التيارات دعوة للقاء التيارات الفكرية الأساسية الثلاثة(القومي والإسلامي والإشتراكي) على أرضية قبول الآخر شريكا في بناء مستقبل الوطن لصالح الأكثرية الشعبية، والأخذ بتعدد الأفكار والآراء والتعددية الحزبية باعتباره مظهرا حضاريا إنسانيا، فحرية الرأي والتعبير والنهج الديمقراطي أسلوب حياة للتقدم الحضاري، أما سياسة إلغاء الآخر التي انتهجها النظام العربي، ومارستها بعض القوى القومية التي سيطرت على الحكم في أقطارها، فقد أضرت وأساءت للوحدة العربية.[٤٩]

لقد اعترف قادة التيار القومي بأن الديمقراطية والحاجة الملحة إليها من أهم الدروس المستفادة من تجارب القوميين وتجربة الانفصال على وجه التحديد، فلا يجوز أن يكون هناك أي شيء على حساب الديمقراطية، وفقا لمراجعة جورج حبش، ولا يمكن للشعب أن يحقق أهدافه الكبرى إلا من خلال الحياة الديمقراطية، ولا يمكن تعبئة الجماهير إلا من خلال الديمقراطية والاهتمام بقضاياها الحياتية، بل إن قدرة الجماهير على القيام بدورها في التقدم والدفاع عن أهدافها ومصالحها، مرتبطة بحريتها وتفجير طاقاتها وإبداعاتها، وهذا غير ممكن من دون حياة ديمقراطية.[٥٠] بل أرجع أسباب هزائم عبد الناصر إلى غياب الديمقراطية حين قال بوضوح «لوقام نظام عبد الناصر على الديمقراطية لتغير الوضع، ولو كانت الديمقراطية هي التي تحكم العلاقات في الثورة الفلسطينية لتغير الوضع».[٥١]

إن المطلوب اليوم أن تبدأ الأحزاب القومية بنفسها، فتعيد بناء ذاتها على أسس ديمقراطية، أو لنقل يجب إنشاء أحزاب قومية الشكل إسلامية المضمون وعلى أسس ديمقراطية لأن فاقد الشيء لا يعطيه، فهناك أسس فكرية، بل منظومة فكرية كاملة تحفز إلى مثل هذا التحول المطلوب في الفكر القومي. فالأحزاب الديمقراطية هي التي تستطيع بناء الأنظمة السياسية الديمقراطية التي تقوم على مبدأ سيادة القانون والفصل بين السلطات واستقلال السلطة القضائية، واعتماد مبدأ التداول على السلطة ومبدأ الإنتخاب العام لعناصر السلطة التشريعية والتنفيذية، أي أن يكون صندوق الإقتراع هو الحكم بين الجميع، والأخذ بمبدأ التعددية الفكرية والسياسية، وتكافؤ الفرص، وتوفير الحدود الدنيا من الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ولو اعتمدنا الديمقراطية صيغةً لإدارة الصراع في المجتمع بوسائل سلمية من خلال التداول على السلطة عبر صندوق الإقتراع لوفرنا على أنفسنا وقتا وجهدا ودماء وموارد هائلة أهدرناها طوال عقود بلا طائل.

إن بناء السلطة السياسية الديمقراطية، القائمة على الفصل بين السلطات المحتكمة إلى صندوق الإقتراع وسيادة القانون، واحترام سلطة القضاء وتعزيز استقلاليته هي العناصر الأهم في الفكر القومي المجدد، ويترتب على التيارات القومية تبعا لذلك مغادرة كثير من المفاهيم والمواقف الخاطئة سواء تلك التي فرضت عليها، او تلك التي اختارتها بنفسها، فنظام الحزب الواحد يقود إلى المجهول، ويكبت الطاقات، وفي عالم اليوم حيث تهب رياح التغيير والديمقراطية بقوة على كافة أرجاء المعمورة، فإن التعددية السياسية أصبحت أمرا واقعا لا مناص منه، فتنافر الأصوات وتعدد الأطياف السياسية والفكرية والإثنية أمرمحتم في الديمقراطية. والاستبداد لم ولن يكون يوماً مرادفاً للقوة والفعالية، والنظم التي أنشأها وقادها المستبدون انهارت وانتهت نهاية مأساوية.[٥٢]

لقد عفا الزمن على نظام الحزب الواحد سواء المحصن بوسائل القمع والإكراه، أم ذلك المزين بديكورات الديمقراطية المقنعة، وأصبحت التعددية السياسية واحدة من أهم عوامل تطوير المجتمع وتحديثه. فالتناوب على السلطة وفقا لاختيارات الجماهير يوفر أهم ضمانات الاستقرار السياسي الضروري للتنمية الإقتصادية، وحشد الموارد المادية والبشرية لرفع مستوى حياة الشعب، ورفع درجة الوعي بأهمية الديمقراطية وحماية وجودها بحد ذاته.[٥٣]

إننا بحاجة إلى قدر كبير من الشجاعة للاعتراف بأن الجاذبية التي تتمتع بها الديمقراطية الغربية في نظر الغالبية، لا تعود – فحسب– إلى قوة أجهزة الدعاية الغربية وسطوتها ونجاحها في عرضها لدى الكثيرين باعتبارها الجنة الموعودة، بل لأنها الحقيقة الراسخة في عالم اليوم، ولأنها تمثل سر قوة الدول التي أخذت بها ومنعتها، وعلينا الاعتراف أيضا بأنه(ما يزال هناك أساس قوي للاعتقاد بأن الديمقراطية البرجوازية لم تستنفذ بعد أغراضها ولا طاقاتها الإبداعية، ولم يول عهدها سياسيا، وإن عهد البرلمانية البرجوازية لم ينطو بعد من وجهة نظر التاريخ العالمي، وتتأكد هذه الحقيقة من خلال هذا المشهد العالمي الذي نلحظ فيه عودة متسارعة إلى الديمقراطية البرلمانية في بلدان أوروبا الشرقية).[٥٤]

ومهما يكن، فقد أثبتت التجربة اليوم ان الديمقراطية قد باتت ضرورة قومية بقدر ما هي ضرورة وطنية قطرية.[٥٥]؛ إذ لا مبرر لتاجيلها بدعوى أولوية الوحدة العربية، أو المعركة القومية أو الديمقراطية الاجتماعية، التي لا يمكن تحقيقها قبل تحقيق الديمقراطية، فهي وحدها الكفيلة بتمكين الشعب من تحقيق هذه الأهداف. وقد استخدمت الشرعية الثورية وسيلة، للحيلولة دون تحقيق الديمقراطية السياسية وتكميم الأفواه، ولكنها لم تعد قادرة على تبرير ذاتها.

غير أن من السذاجة الاعتقاد أن الديمقراطية السياسية يمكن لوحدها أن توفر الحل في مجتمعات فقيرة وتقليدية، هذه الديمقراطية وإن كان موضوعها سياسيا فإنها هي قضية اقتصادية، فهناك علاقة عضوية بين الاستبداد السياسي والتخلف الإقتصادي والحضاري والتكنولوجي، فكل منهما يساعد على ولادة الآخر، فالاستبداد السياسي يولد بالضرورة التخلف الاقتصادي والحضاري والتكنولوجي، وهذا بدوره يوفر الشروط المثلى لإطالة عمر الاستبداد السياسي.[٥٦]

٣ـ الوحدة العربية

إن واقع استمرارنا في البحث في هذا الموضوع الحيوي، ومحاولة تأصيل فكر عربي وحدوي جديد دليل على حيوية قضية الوحدة وحيوية الفكر العربي الوحدوي الذي ما زال يحتل موقعا مركزيا في الفكرالسياسي العربي المعاصر رغم العواصف والانتكاسات التي هزته بعنف، ويعكس في الوقت ذاته المعاناة التي تجتاح الجيل العربي الجديد، وجهاده

بحثا عن الحقيقة المتمثلة في الوحدة العربية، والوسائل العملية لتجسيدها.[٥٧]

أجمعت التيارات القومية، في الماضي والحاضر، على تحقيق الوحدة العربية باعتبارها الهدف الأسمى للأمة العربية، واختارت الوحدة الاندماجية شكلا لهذه الوحدة، ولم يكن لديها أدنى استعداد لمناقشة الخصائص القطرية لأي بلد عربي أو حتى الاعتراف بوجودها، وترتب على ذلك غياب كامل لمفهوم الوحدة وكيفية إنجازها وآليات تحقيقها وطبيعة نظامها وسلطاتها. كان الاندفاع عفويا لتحقيق وحدة مصر وسوريا بعد ان أصبحت مصر في الخمسينات أثر العدوان الثلاثي عليها مثابة النضال القومي، وقد أسهمت الهبات الشعبية العربية وتظاهرات الجماهير المؤيدة للثورة المصرية في تشجيع عبد الناصر على المضي قدما باتجاه تحقيق الوحدة العربية، وتأثر حزب البعث بهذا التأييد الشعبي العارم لعبد الناصر، فزاد إلحاحه على توحيد سوريا مع مصر، ونشر عفلق في تلك الفترة ١٥ مقالا تطالب مصر بالوحدة مع سوريا.[٥٨]

كان إيمان التيارات القومية بالوحدة إيمانا مطلقا وهدفا لا يعلوه هدف آخر، وخير دليل على ذلك موافقة حزب البعث على شروط عبد الناصر لإقامة الوحدة مع مصر، وفي مقدمتها حل الأحزاب، ومبادرة حزب البعث بحل نفسه ولهذا لم يكن النظام الذي أقيم بين مصر وسوريا نظام وحدة بل(نظام وحدة انفصالية) ذلك لأن جرثومة الانفصال كانت حاضرة في القلب منذ لحظة التوقيع على قيام النظام الجديد، هذه الجرثومة هي الدكتاتورية.[٥٩]، وانتقلت إلى سوريا عدوى حظر الأحزاب التي لم تكن ترفض الوحدة العربية، بل كانت تشترط الديمقراطية.

لقد كانت ظاهرة إطلاق اليد ضد الحريات خطيرة، سواء أكان ذلك بعلم الرئيس الراحل جمال عبد الناصر، أم كان بدون علمه، وشيوع ظاهرة الانتقام الفردي وتعذيب الأشخاص وإذابة الناس بالأسيد لاختلافهم مع النظام في ظل نظام قومي يقوده زعيم قومي كبير.[٦٠]

كان من الطبيعي، وفقا لفكر عبد الناصر التجريبي الذي شكلته الأحداث والأزمات، أن يتزايد الاعتماد على القيادات العسكرية وأجهزة المخابرات باعتبارها القوة الأساسية التي يعتمد عليها عبد الناصر في معاركه المتصلة ضد أعداء الثورة في الداخل والخارج، وضد القوى الاستعمارية، ولا تشذ التجربة الأولى للوحدة بين مصر وسوريا في عصرنا الحديث، وإقامة الجمهورية العربية المتحدة عن هذا الإطار النظري لتجربة عبد الناصر، إذ بوساطته يمكن فهم وتفسير الأسلوب الذي سيطر على تجربة الوحدة، فقبل الوحدة كانت القوى الشعبية في سوريا قد اكتسبت مواقع مهمة تجسدت في هزيمة منطق الانقلابات العسكرية، وأقامت التيارات السياسية المختلفة أحزابها المستقلة. ولكن سيرا على النهج الذي اتبعه عبد الناصر في مصر، فقد اشترط حل الأحزاب السياسية في سوريا، وتشكيل

التنظيم الواحد وهو الإتحاد القومي كامتداد للاتحاد القومي في مصر. وبقدر ما رفضت التيارات الشعبية هذا المنهج بقوة، فقد رحبت به القوى المضادة للثورة، ومعها بعض القوى الوطنية القصيرة النظر. وبحل الأحزاب السياسية، وتركيز الصراع ضد القوى القومية واليسارية، ظهر الحزب الواحد في سوريا، وسيطرت العقلية العسكرية والبوليسية على مجرى الأحداث في سوريا. وعندما اتخذ جمال عبد الناصر قراراته الإشتراكية في يوليو ١٩٦١ تحركت القوى المضادة للثورة والوحدة، التي ضربت هذه القرارات مصالحها، مع المؤسسة العسكرية التي اعتقد المشير عامر أنها تخضع لسلطانه، مع الاتحاد القومي في سوريا بسرعة قصوى ضد الوحدة لتنهار بسرعة يصعب تصديقها، ولم تستطع القوى الشعبية الدفاع عنها نتيجة لتصفية تنظيماتها، واعتقال زعمائها وهيمنة النظام العسكري البوليسي على الحياة السياسية زمن الوحدة.

وبسبب قوة الحركة الشعبية في العراق، بدأت التقارير العسكرية والمخابراتية تتدفق على عبد الناصرمزورة للحقيقة، محاولة إقناعه بأن الحركة الجماهيرية القوية في العراق هي من صنع الشيوعيين، وأن عبد الكريم قاسم قد أصبح ألعوبة بايديهم. وفي غمرة الصراع الذي اندلع بين القيادة السياسية في الجمهورية العربية المتحدة وقتذاك بزعامة جمال عبد الناصر، وبين عبد الكريم قاسم وحلفائه في العراق، تحركت العقلية العسكرية بسرعة لإحداث انقلاب عسكري ضد السلطة الوطنية في العراق تزعمه عبد الوهاب الشواف أحد قادة الجيش، لكن الانقلاب فشل، وبعده اشتد الصراع واكتسب ضراوة رهيبة بين القيادتين في القاهرة وبغداد. وهكذا تحول حلم انضمام العراق إلى الوحدة المصرية السورية إلى نكسة خطيرة عمقت عوامل انقسام الوطن العربي، وفي هذه الأثناء جاءت نكسة الانفصال لتفاقم عوامل التمزق والانقسام في الصف القومي العربي. وبطبيعة الحال جاء رد القوى القومية واليسارية على أخطاء نظام حكم عبد الناصر لكي تعمق الفجوة بين التيارالناصري والتيار القومي الثوري والديمقراطي في سوريا والعراق إن موقف عبد الناصر المعادي للأحزاب والتعددية الحزبية قد كرس سيطرة مراكز القوى العسكرية الجاهلة والغبية التي تزعمها المشير عامر على الحياة السياسية في كل من مصر وسوريا، الأمر الذي قاد في النهاية إلى حدوث نكسة الانفصال، ومن ثم هزيمة حزيران/يونيو ١٩٦٧ التي تعتبرالمحصلة النهائية لنهج العداء للديمقراطية ولأزمة النظام السياسي الهزيل في مصر الذي سيطر عليه العسكريون الذين لم يأبهوا حتى لإنذار عبد الناصر لهم بأن الهجوم الإسرائيلي سيحدث في يوم الخامس من حزيران/يونيو ١٩٦٧.

لكن حزب البعث الذي انسحب وزراؤه من حكومة الوحدة احتجاجا على هذه

الممارسات، سرعان ما سار على ذات النهج الدكتاتوري، وانتهاك حقوق الإنسان حين أصبح حاكما في كل من سوريا والعراق. فقد تحول الحزب في كليهما إلى مجموعة من الموظفين البيروقراطيين الذين يخدمون ولا يحكمون، ويخدمون ليس الحزب، ولكن الزعيم القائد الذي أصبح بديلا للحزب القائد الحاكم. فالحزب الذي بدا وكأنه يحكم في كل من سوريا والعراق سرعان ما تراجع لكي تحل مكانه العشيرة كسلطة حاكمة وصولا إلى حكم الزعيم القائد الذي حكم باسم الحزب مستندا إلى دعم العشيرة. يقول بعثي مخضرم "لا أنكر أن لحزبنا دورا في تحمل الأخطاء عندما وافق على حل كوادره داخل إطار دولة الوحدة غير المدروسة، والدخول فيها والخروج منها دون فضح الأسباب على الجماهير العربية، مما زاد من الشرخ وتعميق الانقسامات، وأدى إلى بروز التناقضات العلنية بين المثالية والواقعية وأثرها على القواعد عند إعادة التنظيم وعودة كوادره إليه".[٦١]

لقد كان عبد الناصر تجريبيا في كل شيء، فلم يكن لديه فلسفة جاهزة ولا نظرية متكاملة لا في الوحدة العربية، ولا في بناء السلطة السياسية الديمقراطية، وحاول تطوير أفكاره التي ضمنها كتابه فلسفة الثورة لعام ١٩٥٣ في الميثاق الوطني الوطني الصادر عام ١٩٦٢، وبيان ٣٠ مارس/آذار ١٩٦٨، فقد بدا مفهوم الوحدة العربية جنينيا قي فلسفة الثورة حيث تحدث جمال عبد الناصر عن الدائرة العربية، وليس الوحدة العربية قائلا: « وما من شك أن الدائرة العربية هي أهم هذه الدوائروأوثقها ارتباطا بنا. فلقد امتزجت معنا بالتاريخ وعانينا معها نفس المحن، وعشنا نفس الأزمات، وحين وقعنا تحت سنابك خيل الغزاة، كانوا معنا تحت نفس السنابك»، ثم جاء الميثاق الوطني عام ١٩٦٢ ليقول فيه: «إن الأمة العربية لم تعد في حاجة إلى أن تثبت حقيقة الوحدة العربية بين شعوبها.....إن الوحدة العربية لا يمكن، ولا ينبغي أن تكون فرضا، فإن الأهداف العظيمة للأمم يجب أن تتكافأ أساليبها شرفا مع غاياتها».[٦٢]

صحيح أن المشروع القومي الوحدوي واجه حروبا شرسة عدوانية في الخارج(العدوان الثلاثي ١٩٥٦، عدوان ١٩٦٧)، وحربا فكرية ومعارضة سياسية في الداخل، إذ لا يمكن التقليل من خطورة التحدي الكبير الذي مثلته قوى الاستعمار والقوى المحلية لهدف الوحدة العربية، ولكن القوى القومية وخاصة تلك التي نجحت في استلام السلطة لم تكن على مستوى هذا التحدي، فقد اقتصرت على المبالغة في التشديد على هدف الوحدة دون تحديد آلية تحقيقها، وبقيت مثلها مثل قضية السلطة السياسية شعارا مجردا وتجريبيا افتقر إلى المضمون الديمقراطي، بل إلى أسس النظام الديمقراطي ومبادئه، كما افتقر إلى آلية وأدوات التنفيذ الديمقراطية.

وحاول عبد الناصر بعد نكسة الانفصال استخلاص العبر، ولكن هذه المحاولة بقيت

قاصرة، فميثاق العمل الوطني الذي صدر بعد عام الانفصال، أي بعد عام ١٩٦١، والذي تضمن أول صياغة للمشروع القومي الناصري، جاء قاصرا عن تحديد رؤية متكاملة وحقيقية للديمقراطية ولتحقيق الوحدة العربية.

وبلغ انقسام التيارات القومية أوجه في محادثات الوحدة، الثلاثية بين مصر وسوريا والعراق التي بدأت في ١٤ آذار/مارس عام ١٩٦٣ حيث تباينت الرؤى حول تحقيق الوحدة وبلغت الشكوك المتبادلة بين الأطراف الثلاثة ذروتها، وانتهت المحادثات بالنتيجة إلى الإخفاق بعد المحاولة الانقلابية الفاشلة التي قام بها الضباط القوميون الناصريون بقيادة جاسم علوان في ١٨ تموز/يوليو ١٩٦٣، وتبين خلال هذه المحادثات طغيان الزعامة الفردية وعدم القدرة على استخلاص العبر من تجربة الوحدة والانفصال، وكانت تلك فترة احتدمت فيها النزاعات بين أطراف الحركة القومية وحرب الانقلابات العسكرية والإنقلابات المضادة، ولم يستطع عبد الناصر توحيد التيارات القومية كما كان منتظرا منه بحكم كونه الوحيد المؤهل لتحقيق هذه الغاية، فطغت الشخصانية والزعامة الفردية على رؤية الواقع الموضوعي والأخطار المحدقة بالجميع.

ومما زاد الوضع تفاقما أن مؤسسة عبد الناصر العسكرية والسياسية والحزبية كانت كلها عاجزة وغارقة في الفساد، وغير مؤهلة لتحقيق الأهداف التي عبأ عبد الناصر الجماهير العربية حولها وهي الوحدة العربية والاشتراكية العربية وتحرير فلسطين، وجاءت حرب حزيران/يونيو لاحقا لتمتحن الأنظمة والقوى السياسية القومية، وفي مقدمتها النظام الناصري ووسائله التي طالما كرر عبد الناصر القول بشأنها: إن الوسائل يجب أن تتكافأ شرفا مع غاياتها، معلنة السقوط المدوي لهذه القوى والأنظمة معا كاشفة عجزها الفاضح عن مجابهة التحدي الإسرائيلي بعد أن نجحت في تدمير آمال الشعوب العربية في الديقراطية والوحدة وتحرير فلسطين.

وأثبتت التجربة المدعومة بحقائق الواقع الموضوعي أن الوحدة العربية في ظل تكريس الدولة القطرية لا يمكن أن تفرض بالقوة والقسر، واستخدام أية وسيلة من هذه الوسائل هو عمل مضاد للوحدة العربية، وخطر على الوحدة الوطنية داخل كل شعب من الشعوب العربية.

إن الذين دعوا إلى الوحدة الفورية والاندماجية قد غاب عن تفكيرهم أولوية العمل من أجل تدعيم العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية للوحدة، واستعاضوا عن هذه الأولوية بوضع بند دعائي دائم في جميع بياناتهم والتي غالبا ما حملت رقم(١) وهو الدعوة للوحدة الفورية وتحرير فلسطين دون أن يوفروا العوامل اللازمة للتحرير والوحدة، ودون أن يكونوا على وعي حقيقي بماهية العدو القومي، ودون أن تتكافأ الوسائل المعتمدة

مع الغايات والأهداف المتوخاة، فكانت النتيجة أن أخفقت جميع مشاريع ومحاولات الوحدة والاتحاد، وتراجعت شعارات تحرير فلسطين ومواجهة العدو.

وإذ أخذ النموذج البسماركي بألباب بعضهم، فإن هؤلاء لم يستوعبوا جوهره ولم يفهموه حق الفهم، فبسمارك حقق فعلا وحدة ألمانيا، ولكن حين هزم فرنسا وأملى على قادتها شروطه في قاعة المرايا بقصر فرساي بباريس بعد حرب ١٨٧١. ومما زاد العرب انقساما على انقسام هو استخدام القوة ضد الشقيق وليس ضد العدو لتحقيق الوحدة العربية، كما حدث في غزو العراق للكويت، وحرب العراق مع إيران لمدة ثماني سنوات، فكانت النتيجة أن أصبح هدف الوحدة العربية أشلاء متناثرة في ساحات الصراع العربية – العربية.

برأينا أن نموذج الوحدة العربية المطلوب يجب أن لا يستوحى من تجربة بسمارك بطل الوحدة الألمانية، أو تجربة غاريبالدي بطل الوحدة الأيطالية، وذلك بسبب عدم قابلية هذين النموذجين للتطبيق في ظل النظام العربي الرسمي السائد، الذي يتمتع بحماية النظام الدولي العالمي الذي تهيمن عليه الولايات المتحدة هيمنة مطلقة، وهو ما حسمته بشكل قاطع عملية الغزو العراقي للكويت التي وضعت حدا نها ئيا لإمكانية استخدام هذا المنهج لتحقيق الوحدة العربية. ولعل الوحدة الأوروبية بوسائلها وأساليبها ومرحليتها وأشكالها الدستورية تظل التجربة الأكثر إلهاما للاتحاد العربي، فالأوروبيون على اختلاف أنظمتهم الدستورية والسياسية، وتباين لغاتهم المستخدمة بنوا وحدتهم لبنة لبنة، بادئين في المجال الأهم الذي يمس حياة السكان وهو المجال الإقتصادي، حيث شرعوا بإقامة السوق المشتركة، ومن ثم إنشاء برلمان استشاري، ومجلس أوروبي ومحكمة أوروبية، وجواز سفر أوروبي موحد، وعملة أوروبية موحدة(اليورو)، وتحقيق أنجازات تكنولوجية مشتركة كالمفاعل النووي الأوروبي، والطائرة الفضائية الأوروبية–هرمس.[٦٣]

ويعتبر جهاز الدولة القطرية اليوم العقبة الرئيسية أمام تحقيق الوحدة العربية، فقد ولت صيغة الوحدة الاندماجية؛ لأنها تتعارض مع مصلحة جهاز الدولة القطرية، ولذا وجب البحث عن أشكال وآليات جديدة لتحقيق الوحدة تبدأ بصيغ الاتحاد الاستقلالي الكنفدرالي الذي يقوم على احتفاظ كل دولة باستقلالها الخارجي وسيادتها الداخلية بكل ما تنطوي عليه من تطبيق لدساتيرها الخاصة وقوانينها وأنظمتها الداخلية. ففي مؤلف جدير بالتنويه يقول د. منصف المرزوقي: «إن الدولة مرحلة من مراحل تطور الشعور الجماعي متقدمة على المرحلة القبلية، والطريق الإجباري إلى مرحلة الشعور القومي، ولها خاصيتها وزمنها المحدد الذي لا يمكن تجاوزه بالبساطة التي خلناها، مثلما لا يمكن للطفل القفز من مرحلة التوازن إلى الجري السريع بدون المرور بمرحلة المشي المترنح»[٦٤].

وفي هذا السياق، فإن منح المواطن العربي دورا في الترشيح والانتخاب، وفي الإدارة والمراقبة والمحاسبة والمساءلة في إطار نظام من اللامركزية، وابتداء من البلدية وحتى البرلمان من شأنه أن يعوض تعطشه لممارسة السلطة القبلية من جهة، ويعمل على تشذيبها وصولا إلى محوها من جهة أخرى. وبذا يمكن، بمساعدة عوامل أخرى وأهمها تعامله مع الآلة الحديثة، تجاوز مرحلة الرعوية والقبلية إلى مرحلة المواطنة والشعور بالانتماء للوطن ومن خلاله للوطن الأكبر، فمعركة الوحدة العربية ليست معركة خارجية ضد الامبريالية والهيمنة الإستعمارية التي ترعى التجزئة والتخلف في الوطن العربي فحسب، بل هي معركة داخلية أيضا ضد البنى المحلية التي تشكل أرضية الاختراق والنفاذ الإمبريالي، وتوفر الشروط المثلى للانقسام والحروب الأهلية بسبب العقلية المتكلسة، وسيطرة المصالح الطائفية والعشائرية والمذهبية، وبهذه الصيغة لمفهوم الوحدة العربية يصبح النضال الوحدوي نضالا ديمقراطيا، والديمقراطية بقدرما تشكل الحل السياسي والاجتماعي لمعضلات الانقسام الطائفي والمذهبي والأمني، أي لمشكلات الأقليات، بقدرما تسهل عملية الاندماج الإجتماعي والقومي بين الجماعات المختلفة والمكونة للمجتمع من خلال صهر تمايزاتها الثقافية في وحدة سياسية عليا، وتفتح الطريق ليس أمام الوحدة الوطنية فحسب بل أمام الوحدة القومية أيضا.(٦٥)

ويذهب الطبيب والمفكر العربي منصف المرزوقي إلى أن الوحدة العربية لن ترى النور إلا بعد إرساء النظام الديمقراطي في مختلف الأقطار العربية، سواء أكان هذا النظام ملكيا دستوريا، أم برلمانيا، أم رئاسيا مباشرا، فمن طبيعة الأنظمة الديمقراطية أن تتفاعل مع حاجات وطلبات شعوبها، وأن لا تبحث عن السيطرة والهيمنة والتسلط، وإنما عن نقاط الالتقاء.(٦٦)

ومن جهة أخرى، أحدث الإسلاميون تحولا نوعيا في تفكيرهم، وغدا التساؤل حول أسباب بقاء جميع الأمم الإسلامية موحدة باستثناء الأمة العربية تساؤلا ثابتا يحتاج إلى إجابة. ولهذا أصبحت الوحدة العربية هدفا استراتيجيا حيويا بالنسبة إلى العرب والمسلمين وسائر الشعوب المستضعفة إلى جانب التسليم بمبدأ التضامن الإسلامي.(٦٧)

ويشير الصادق المهدي إلى أن الأمة الإسلامية تضم قوميات عدة، والإسلام لم ينف الانتماء القومي، بل استصحبه بصورة جعلت العرب يحققون بالإسلام أمجد أيامهم، وكذلك حققت القوميات الأخرى الطورانية والفارسية والهندية بالإسلام أمجد أيامها وأفضل عطائها، وشدد على أن علينا أن نعترف بالانتماء القومي لا سيما على أساس ثقافي ولغوي وسلالي لا يتعارض مع الانتماء الأوسع للأمة إلا إذا كانت فيه عصبية، العصبية هي الشعور الذي يمقته الإسلام لا القومية.(٦٨)

ولكن هل راجع القوميون مطالبهم الوحدوية وتجاربهم الوحدوية الفاشلة. نعم، فهذا جورج حبش يعترف قائلا إننا لم نستعمل عقلنا كما يجب، كنا نقاتل بسواعدنا أولا، وبقلوبنا ثانياً، لأننا على حق. أما العقل فلم نستعمله بما فيه الكفاية. نادينا بالوحدة العربية، ولو أخذت نشرة (الرأي) التي كانت تصدر في دمشق لرأيت أن حركة القوميين العرب نادت بالوحدة، لكنها لم تقل كيف؟ ماهي العوائق؟ والأمر نفسه فيما يتعلق بموضوع بفلسطين، وبكل القضايا الأخرى.[٦٩]

أما الديمقراطية فهي أحد أهم الدروس التي تمخضت عنها تجربة الوحدة المصرية السورية الفاشلة، والذي انتهى إلى اعتبار الديمقراطية والحرية شرطا للسير نحو الوحدة والتطور والتنمية، واستثمار إمكانات الأمة في مواجهة أعدائها القوميين وليس العكس. ويضيف إنني أفهم الوحدة الآن بصورة أخرى.

وفي إطار مراجعته لتجربة حركة القوميين العرب استخلص جورج حبش دروسا مهمة منها، ضرورة اعتماد المراحل ومراكمة الانجازات استراتيجياً، وضرورة الترابط بين القومي والقطري، والتشديد على المضمون الاجتماعي والديمقراطية، ويقول: «علينا أن نأخذ بموضوع تراكم العوامل والمراحل وتكاملها، أي تراكم الإنجازات في الاتجاه الوحدوي خطوة خطوة، ودعمها وتطويرها، سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم ثقافية. ثم إنني أتصور الوحدة الآن–على سبيل المثال– على النحو الآتي: وحدة السودان ومصر، وحدة دول المغرب العربي، وحدة بلاد الهلال الخصيب، وحدة الجزيرة والخليج. وبهذا يتم تقارب وتوحيد كل منها، من دون أن يكون هذا مرهونا بخطوات مماثلة على مستوى غيرها من المواقع، ومن دون أن يمنع الاتفاق على بعض الخطوات الوحدوية على المستوى القومي، كحرية التنقل للأفراد أو حرية انتقال الكتاب، وتشجيع التبادل التجاري، والتنسيق بين الجامعات، وبعض الإجراءات المدنية. ثم بعد ذلك يمكن التقدم خطوة أخرى إلى الأمام، من نوع قيام اتحاد بين هذه الوحدات (نموذج الولايات المتحدة الأميركية)، إننا في الواقع، سنكون أمام عملية طويلة ومتداخلة إلى حد بعيد».[٧٠]

وفي تشديده على المرحلية في تحقيق الوحدة العربية، ومبدأ تراكم العوامل والمراحل وتكاملها، فإنه يرقى إلى مرتبة القانون الذي يجب أن يحكم عملنا، يقول: «ليس بالضرورة أن تأتي الوحدة العربية كاملة دفعة واحدة، ليتم مثلا حل موضوع جوازات السفر، أو موضوع اقتصادي معين وهكذا، بمعنى التراكم والتكامل على مختلف الصعد الثقافية والسياسية والاقتصادية».[٧١]

ويعلق جورج حبش على احتلال العراق للكويت بقوله: إننا على قناعة راسخة بأن

طريق الوحدة، كهدف نبيل ودائم، هو الطريق الديمقراطي والاختيار الحر، وليس العنف، ذلك بأن تخطي ما نجم عن القطرية من ثقافة ووعي وحقائق اقتصادية وسياسية واجتماعية عبر مسار تاريخي، لا يمكن أن يتم بصورة اعتباطية أو قسرية، وإنما يحتاج إلى عمليات تاريخية متدرجة تؤسس وترسي مقدمات الوحدة القومية بصورة ثابتة وراسخة، ويرى أن مردود أية مغامرة أو تسرع سيكون عكسيا تماما، ويمس جوهر الوحدة في العمق، وهو هنا يستحضر دروس الانفصال والأضرار التي لحقت بالقضية الفلسطينية عندما كانت تقدَّم مسوغات لقمع الحركة الشعبية باسم فلسطين، في الوقت الذي تشترط مواجهة العدو الصهيوني وتحرير فلسطين أعلى درجة من الديمقراطية والحرية.[٧٢]

ويرى جورج حبش في نهاية المطاف، أن لا مفر من الإقرار بواقع التنوع والخصوصية القائم اليوم في الوطن العربي، فالوحدة تأخذ أبعادها الخلاقة والإبداعية على قاعدة الإقرار بالتنوع والفرادة والخصوصية التي لا معنى جوهريا لها إلا في الإطار العام الموحد الذي، بدوره، لا يجد معنى يحفظ شرعيته إلا من خلال اعتباره التنوع والخصوصيات، على أشكالها، مكونا أصيلا من الذات العامة، وبرأيه أن هذا الفهم يسحب نفسه على فلسطين أيضا باعتبارها قضية العرب، فالحفاظ على خصوصيتها يأتي في إطار مكانها الأصيل كجزء من الأمة العربية، وخصوصية الشعب الفلسطيني لا تعني فصله عن صدر أمه، وإنما هي تأكيد لهويته العربية في مواجهة نقيضه الصهيوني.[٧٣]

ولكن الخصوصيات تتحول خارج هذا الناظم إلى مولد دائم للصراعات والاستنزاف الداخلي المدمر، كما يتحول العام إلى قوة كبح تهدف إلى فرض التجانس المميت، وهكذا تتأسس ديناميات اغتيال الحرية والديمقراطية باستمرار. كما تدفع من جهة أخرى باتجاه وضع خصوصية الشعب الفلسطيني في حالة تضاد مع الأمة العربية، الأمر الذي قاد في النهاية إلى تحرير العرب من فلسطين، وصولا إلى كارثة أوسلو، وهذه قمة المأساة.[٧٤]

الخاتمة:

حين نتمعن في تجربتنا الوحدوية الماضية، فإننا نجد أنفسنا أمام تجربة فاشلة على جميع الأصعدة، وإذا كان علينا أن نبحث عن حلول لأزمتنا الحاضر ومستقبلنا في هذه التجربة، فإننا لن نعثر إلا على ركام من الإخفاقات المتتالية التي علينا تجنب تكرارها.

إن نقطة الإنطلاق نحو تأصيل فكر عربي وحدوي جديد تتمثل في الاعتراف بالواقع القطري القائم ومعرفة كيفية التعامل معه من أجل تغييره مع تسليمنا بأنه من صناعة الاستعمار. ولقد رأينا كيف أدت سياسة حرق المراحل، والاستهانة بالواقع العنيد الذي

كرسته الدولة القطرية إلى إخفاق الوحدة المصرية السورية عام ١٩٦١م، والذي شكل بداية صعود النزعة القطرية في العالم العربي، وتجذر الدولة في مواجهة فكر قومي وحدوي عفوي أطنب في ترديد الشعارات والنداءات من أجل الوحدة العربية، دون أن يقدم بيانا بكيفية تحقيقها ووسائل بناء مؤسساتها.

إن الدولة القطرية ليست هي الضالة المنشودة للعربي، فكلما تقدم بنا الزمن، كلما انكشفت عيوبها أكثر فأكثر، بل أصبحت قيداً على الحرية وتقرير المصير، والتحول نحو أشكال الاتحاد الأوسع إقليميا وقوميا، والذي أصبحت تتعلق به حياة الشعوب والأمم والأفراد ومستقبلها. فقد تحالفت القبيلة مع النظام العربي القطري ضد نشوء الدولة المدنية للحفاظ على مصالحها، وشجع السيد الأوروبي والأميركي هذا التوجه؛ لأنه يكرس النفوذ الأجنبي على مقدرات الأمة، وقد ورث عرب سايكس بيكو هذا الإرث الاستعماري الثقيل للأجيال والحكام، فقام هؤلاء بالزيادة عليه وجعله أكثر مأساوية. لقد أمسى النظام العربي وجها آخر للقبيلة ممثلة في زعامة فرد يحكم باسم الأجنبي رغم ادعائه بأنه يحكم باسم الشعب. ولكن تغيير هذا الكائن المخيف الذي صنعه الاستعمار والمرغوب فيه في الوقت نفسه مسألة تتعلق بالزمن ونضوج الحركة المضادة التي سيولدها النظام السياسي القطري ذاته، والتي ستعمل من أجل اللامركزية والاتحاد الإقليمي في الوقت ذاته، وإرساء نظام التشاور والمشاركة الواسعة والتجديد الديمقراطي الدائم للنظام السياسي ذاته.

لقد ربطت التيارات القومية في الغالب بين هدفي الوحدة وتحرير فلسطين، وكانت الوحدة العربية مقصودة لغرض واحد هو تحرير فلسطين فحسب، ولتوفيرالعامل الأغلب للتحرير وهو السلاح والرجال، دون العمل من أجلها باعتبارها حاجة موضوعية للعرب تتطلب عملا على مشارف عديدة سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية تجعل من الوحدة أمراواقعا، ووحدة كهذه هي الكفيلة بتوفير شروط تحرير فلسطين وأدواته، وليس الفهم العددي الميكانيكي الذي عبرت عنه على النحو الآنف الذكر غالبية التيارات القومية.

ولكن هذه النتائج السلبية المدمرة للسياسات(الوحدوية) أحدثت، من جانب آخر، انعطافا جذريا في تفكير المواطن العربي، تمثل في إدراك المواطن بعد هزيمة حزيران/ يونيو ١٩٦٧ لعبثية انتظار تحقيق هدف الوحدة دون العمل على إصلاح الأنظمة السياسية التي تحكمه وتطويرها لكي تقترب من الديمقراطية، وتصبح أكثر قدرة على مواجهة تحديات العصر، فبدأت مرحلة جديدة من المواجهة بعيدة المدى بين السلطة السياسية في الدولة القطرية التي أصبحت بعبعا استبداديا، وتضخمت باسم القومية العربية والوحدة العربية في بعض الدول والحفاظ على الأمن والاستقرار والوحدة الوطنية في دول أخرى، وبين

المجتمع المدني الذي تركزت مطالبه على إقامة دولة القانون، واحترام حقوق الإنسان، والتعددية الحزبية، والتداول على السلطة، وجعل صندوق الاقتراع هو الحكم بين التيارات والخيارات الفكرية والسياسية.

وقد أسهمت ثورة العلوم والتكنلوجيا المنفلتة من عقالها والثورة في مجال الإعلام والاتصال في تكريس هذا التغيير في أجندة اهتمامات المواطن العربي حيث تقف قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان والتنمية في مقدمة هذه الاهتمامات، تليها الوحدة العربية التي لن تكون إلا وحدة ديمقراطية، تمليها إرادة الشعوب العربية المتحررة من العسف والحيف، وتمليها مصالحها المادية والروحية.

يجب أن نكف عن الحديث عن عوامل الوحدة العربية، فلو كان مجرد وجود هذه العوامل كافيا لتحقيق الوحدة لما كنا نبحث في هذا المجال عن أسباب إخفاقها، فالوحدة العربية وضرورتها لم تعد بحاجة إلى إثبات، وهي ما زالت هدفا عزيزا وأملا ساكنا في أعماق الوجدان العربي، ولكن علينا أن نتعلم أكثر كيفية إقامة هذه الوحدة بدلا من اجترار الأسس التي تقوم عليها. إننا مطالبون بتشخيص الواقع الذي تجاهلناه في الفكر القومي القديم، ومعرفة كيفية تطويعه واستخدامه لدفع مسار الوحدة.

وترتيبا على ماتقدم، يجب أن نضع أمامنا الصورة الواقعية للوطن العربي، هذه الصورة تنم عن وجود مستويات عدة للانتماء والشعور بالعروبة لدى العربي، وهي الانتماء للقبيلة والجهة والوطن الصغير، ومن ثم الوطن العربي الكبير، وكذلك الانتماء الديني الذي ما انفك يتعاظم يوما بعد يوم، وكذلك الشعورالمتنامي بالانتماء الاثني والطائفي لدى الأقليات التي تعيش في الوطن العربي ومطالبها المشروعة من أجل المواطنة المتساوية، وهذا يقتضي تلبية الحاجات المترتبة على هذه الانتماءات، أو انطلاقا منها لتقوية شبكة العلاقات المجتمعية لمختلف مكونات المجتمعات العربية وتقوية شبكة الارتباط بين أفراد الأمة العربية وقبائلها وشعوبها. كما يجب أن نأخذ بعين الاعتبار التنوع الاقليمي والتفاوت بين أقطار الوطن العربي في المساحة وعدد السكان، في الثروة والموارد الطبيعية والمالية والامكانات الصناعية والتكنولوجية، ودرجة النمو والتطور والاكتفاء القطري، ومستوى نموّ علاقات الانتاج وتطور وسائلها وأدواتها، وتقسيم العمل والموقع في النظام الاقتصادي العالمي، وفي طبيعة التكوين التاريخي، والاختلاف في شكل الحكم، وتباين السياسات والعلاقات الخارجية. هذا التنوع والتباين يجب أن يوظف كي يصبح مصدر حيوية وإثراء وإبداعاً، الأمر الذي لن يتأتى إلا إذا رأينا الواقع العربي بجميع عناصره ومكوناته المتباينة وعلاقاته وتناقضاته موظفة توظيفا جيدا وعقلانيا، مدفوعين بالرغبة في التغيير نحو الأفضل والتقدم إلى الأمام.

لقد أصبح واضحا أن التحديات الكبرى لا يمكن مواجهتها إلا جماعياً، ولعل ما يعزز فرص العرب في النجاح في مواجهة هذه التحديات كونهم ينتمون إلى مجموعة حضارية وثقافية واحدة ذات شخصية تاريخية مميزة، وذات عقيدة واحدة ومصالح سياسية واقتصادية واحدة. وإذا كان ضمان حقوق الجماعات الوطنية الجهوية والأقليات العرقية والطائفية والثقافية هو من شروط نجاح الوحدة العربية بمفهومها الجديد، لا أن يتم التعامل معها كما فعل القوميون سابقا كشعوبيين أو خارجين عن القانون، فإن الإجماع الوطني والوحدة الوطنية هي الأخرى شرط لا بد من توافره لنجاح هذه الوحدة، غير أن الوحدة الوطنية لا تكون بالإلغاء الكيفي للتعارضات داخل المجتمع، أو بفرض وصاية قسرية لشريحة ما على غالبية المجتمع تحت أي اسم أو مفهوم أو أي مبرر كان، وإنما تتأتى من خلال الاعتراف بهذا التمايز بين مختلف الفئات المجتمعية، والعمل على تنظيمه ودعم الحوار بين أطرافه، باعتبار التنوع والتمايز دليل غنى وقوة وليس دليل ضعف، والتعدد دليل خصوبة وعامل إثراء وتنوع في إطار الوحدة، فالوحدة لا تنفي التعددية، والتعددية بدورها لا تنفي الوحدة.

علينا إذا الإنطلاق من واقعنا في التخطيط للمستقبل، وإقامة اتحاد عربي كنفدرالي، ينهض في الإطار القطري على إرساء دعائم الديمقراطية واللامركزية وبناء المؤسسات، وصولا إلى الكنفدرالية العربية، بعدما ثبت فشل الشعارات القومية القديمة للبعثيين والناصريين(وحدة، حرية، اشتراكية)، وللقوميين العرب(وحدة، تحرر، ثأر). ولكن الوحدة لن تقوم إلا إذا نجحت الشعوب العربية في إقامة أنظمة سياسية ديمقراطية، وحررت الإرادة الوطنية من القيود الأجنبية، فالوحدة العربية لن تكون إلا ديمقراطية، وبين الشعوب العربية التي اثخنت بالهزائم مثلما ملت الانتصارات الوهمية، وأصبحت تطالب بدور أكثر فاعلية وسط عالم تعصف به رياح التغيير والديمقراطية. والفعالية بحد ذاتها تقتضي إشراك أكبر عدد ممكن من الناس والعقول في التقرير والتنفيذ والتقييم واحترام الحقوق والحريات الأساسية للإنسان. وعلينا أن ندرك أن احترام حقوق الإنسان ليس دليل ضعف أو سذاجة، وإنما على عكس ذلك، مصدر قوة للمؤسسات التي يجب ان يخضع فيها الأفراد لقوانين التداول على السلطة والتقييم، ومجتمع كهذا هو بالضرورة أقوى وأكثر تماسكا وتعاضدا، والنظام السياسي الذي يفرزه أكثر متانة وشرعية وقدرة على مواجهة خصومه في الداخل والخارج من خلال سيادة القانون واحترام حقوق الإنسان.

غير أن من السذاجة الاعتقاد أن الديمقراطية السياسية يمكن لوحدها أن توفر الحل

في مجتمعات فقيرة أو تقليدية، فبالإضافة إلى مصادرة الإرادة الوطنية من قبل القوى الاستعمارية الطاغية، فهي ستظل مهددة بفعل قوة العادات والتقاليد المتوارثة، وقوة الذهنية القبلية، وضعف الوعي والشعور بالمسؤولية الذي يكمن غالبا وراء الانقسامات الوطنية، والانشطارات الحزبية، والصراع المستديم بين الأفراد الطامحين داخل التنظيمات السياسية بما يترتب عليه من شلل للطاقات والمؤسسات، والتمهيد تلقائيا لعودة أو تكريس نظام الحزب الواحد والرجل الواحد والأسرة الواحدة، ولهذا يمكن القول بأن الديمقراطية لن تعمر طويلا بدون نظام ثقافي واقتصادي يقوم على استخدام الآلة الحديثة، وإرساء مبادىء العدالة الإجتماعية وتكافؤ الفرص، وعدالة التوزيع والكفاية في الإنتاج كما ونوعا، ومن جهة أخرى فإن إحداث تنمية إقتصادية إنتاجية لن ينجح إلا في إطار مؤسسات ديمقراطية، هذه الديمقراطية التي خلناها موضوعا سياسيا فإذا هي قضية اقتصادية.

لقد وجدنا كيف وحدت الديمقراطية بين الشعوب الأوروبية المتباينة، في حين فرقت الدكتاتورية بين الأمة العربية الواحدة، وليس بين الدول القطرية فحسب، وزجت بها في أتون الإحتراب والتعصب الجاهلي والشعوبية.

الهوامش:

١. من ورقة بعنوان(العروبة والإسلام:وصل تاريخي لم ينقطع إلا في تحصل أيديولوجي) مقدمة من عبد الإله بلقزيزإلى المؤتمر القومي الإسلامي الثالث المنعقد في بيروت ٢١-٢٣ كانون الثاني- يناير ٢٠٠٠، أنظر، المؤتمر القومي الإسلامي الثالث، وثائق ومناقشات وقرارات، الطبعة الأولى، بيروت، آذار-مارس ٢٠٠٤.ص.٣٢٣-٣٢٤.

٢. نافع حسن، في الوحدة العربية والدولة القطرية والسلطة السياسية، الحلقة الأولى، صحيفة القدس، القدس، ١٨-٩-٢٠٠٠.

٣. علي الدشتي، ٢٣ عاما، دراسة في السيرة النبوية المحمدية، ترجمة ثائر ذيب، بترا للنشر والتوزيع، دمشق، ٢٠٠٤، ص.٢٢٦.

٤. سورة يوسف، الآية(٢).

٥. من ورقة بعنوان(حقوق الإنسان والحريات العامة)قدمها الصادق المهدي زعيم حزب الأمة السوداني إلى مؤتمر الفكر القومي الإسلامي الثالث، أنظر، المؤتمر القومي الاسلامي الثالث، المصدر السابق ذكره، ص.٦٢٤-٦٢٥.

٦. أنظر، حوار شامل مع جورج حبش، أجراه محمود سويد، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت ١٩٩٨، ص.١٠١، ١٠٣، ١٠٤.

٧. من ورقة لفائز أسماعيل أمين عام حزب الوحدويين الإشتراكيين في سوريا بعنوان(بين الإسلام والمسيحية والمسلمين والمسيحيين) قدمها إلى المؤتمر القومي الإسلامي الثالث المنعقد في بيروت، ٢١-٢٣ كانون الثاني-يناير٢٠٠٠. أنظر المؤتمر القومي-الإسلامي الثالث، المصر السابق ذكره، ص. ٤٣٢.

٨. غالي شكري، الدين بين العدالة والليبرالية، مجلة الفكر والفن المعاصر، شهرية تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ١٦٠، القاهرة، مارس ١٩٩٦. ص. ٤٥.

٩. من ورقة بعنون(القوميون والإسلاميون العرب:إشكاليات الحاضر وتحديات المستقبل) قدمها عوني فرسخ إلى المؤتمر القومي-الإسلامي الثالث المنعقد في بيروت، ٢١-٢٣ كانون الثاني-يناير ٢٠٠٠. أنظر المؤتمر القومي-الإسلامي الثالث، المصدر السابق ذكره، ص.٥٤٤.

١٠. السيد ياسين، تحليل مضمون الفكر القومي العربي، المستقبل العربي، السنة ٣، العدد ١٦، بيروت، حزيران- يونيو ١٩٨٠، ص، ١٣٠.

١١. نبيل علقم، الثقافة العربية والتجديد الإسلامي، المركز الإسلامي المستقل للدراسات والنشر سان خوسيه- كاليفورنيا ومركز فلسطين للدراسات والنشر، رام الله/البيرة، الطبعة الثانية ٢٠٠٢، ص.٢١٤.

١٢. نبيل علقم، المصدر السابق ذكره، ص. ٢١١.
١٣. ميشيل عفلق، ذكرى الرسول العربي، في سبيل البعث،، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط١٧، بيروت ١٩٧٠، ص. ١٢٢–١٢٦.
١٤. هاني الفكيكي، أوكار الهزيمة، تجربتي في حزب البعث، ط١، رياض الريس للكتب والنشر، لندن–قبرص، ١٩٩٣، ص.٧٩.
١٥. مصطفى طيبة، هل انهار المشروع القومي الناصري؟! رؤية جديدة للناصرية، المركز المصري العربي، القاهرة، دون تأريخ، ص.٦٩.
١٦. جمال عبد الناصر، كلمة في استقبال مختار ولد دادة في ١٩٦٧/٣/٢٧: وثائق عبد الناصر ١٩٦٧و١٩٦٨، القاهرة، مركز الدراسات الإستراتيجية–الأهرام، ١٩٧٣، ص، ١٣٠.
١٧. مصطفى طيبة، هل انهار المشروع القومي الناصري، المصدر السابق ذكره، ص.٤٤–٤٦.
١٨. لينين، موضوعات من أجل المؤتمر الثاني للأممية الشيوعية، مختارات ٤، دار التقدم، موسكو، ص. ١٥٦.
١٩. من رسالة لراشد الغنوشي زعيم حركة النهضة الإسلامية في تونس وجهها إلى المؤتمر القومي الإسلامي الثالث الذي عقد في بيروت ٢١– ٢٣ كانون الثاني–يناير ٢٠٠٠، أنظر، المؤتمر القومي–الإسلامي الثالث، المصدر السابق ذكره، ص. ٥٨٩–٥٩٠).
٢٠. سورة الشورى، الآية(٣٨).
٢١. سورة آل عمران، الآية(١٥٩).
٢٢. محمد عابد الجابري، الديمقراطية وحقوق الانسان، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الاولى، بيروت، ١٩٩٤ ص. ٢٤٢.
٢٣. حسن ابراهيم احمد، الديمقراطية في دروس مضيعة من تراثنا، الطريق، فكرية سياسية شهرية، العدد الرابع، تموز–آب–يوليو–أغسطس ١٩٩٨، بيروت، ص.٣٨، ٣٩.
٢٤. من كلمة آدمي الحبيب الأمين العام لحركة النهضة في الجزائرأمام المؤتمر القومي الإسلامي الثالث المنعقد في بيروت من ٢١–٢٣ كانون الثاني–يناير ٢٠٠٠، أنظر، المؤتمر القومي–الإسلامي الثالث، المصدر السلبق ذكره، ص.٢٠٤.
٢٥. القرآن الكريم، سورةآل عمران، الآية ١٢٨.
٢٦. القرآن الكريم، سورة الغاشية، الآية ٢٢.
٢٧. عبد الإله بلقزين، نحن والديمقراطية الغربية، الطريق، مجلة فكرية شهرية، العدد الرابع، السنة السابعة والخمسون، بيروت، تموز/يوليو–آب/أغسطس ١٩٩٨، ص. ٦.

٢٨. محمد عمارة، الإسلام والسلطة الدينية، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، ١٩٧٧، ص. ٤١.
٢٩. أبو عبد الله محمد بن أبي بكر ابن تيم الجوزيه، أعلام الموقعين عن رب العالمين، بيروت، دار الجليل، ١٩٧٣، ص.٣٧٢.
٣٠. عبد الرحمن الكواكبي، الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي، تحقيق محمد عمارة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧٠، ص. ٣٥٨
٣١. حسن البنا، مجموعة رسائل الإمام الشهيد حسن البنا، ط٣، بيروت، المؤسسة الإسلامية للطباعة والصحافة والنشر، ١٩٨٤، ص.٢٣-٢٤.
٣٢. أنظ الكراس الصادر عن التيار القومي العربي في فلسطين، دون تأريخ أو ذكر لمكان الصدور أو دار النشر، ص. ١٤.
٣٣. أنظر حوار شامل مع جورج حبش، أجراه محمود سويد، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت ١٩٩٨، ص. ٨٧، ٨٨.
٣٤. عبد الغفار شكر، الديمقراطية في الفكر السياسي العربي، الطريق، مجلة دورية فكرية سياسية شهرية، العدد الرابع، تموز/يوليو-آب/أغسطس ١٩٩٩. ص. ٢٧.
٣٥. دستور حزب البعث العربي الإشتراكي، ص. ١٠-١١.
٣٦. عبد العزيز أمين موسى عرار، حزب البعث العربي الإشتراكي في فلسطين ودوره في الحركة الوطنية الفلسطينية، ١٩٤٨-١٩٨٢، رسالة ماجستير(غير منشورة) قدمت في جامعة النجاح الوطنية، نابلس ٢٠٠١، ص.٥٠.
٣٧. ميشيل عفلق، نقطة البداية، أحاديث بعد الخامس من حزيران، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧١، ص. ٢٠١-٢٠٤. كذلك أنظر الحديث الذي فجر أزمة البعث في سوريا، ميشيل عفلق يروي كيف ديست شرعية الحزب، صحيفة الحياة اللبنانية، العدد ٧٠٠٠، بيروت، الجمعة ٢٥ شباط ١٩٦٦، ص.٧-٨.
٣٨. محمد عابد الجابري، الديمقراطية وحقوق الإنسان، المصدر السابق ذكره، ١٩٩٤، ص. ٩٩.
٣٩. مصطفى طيبة، المصدر السابق ذكره، ص.٧٩.
٤٠. غالي شكري، الدين بين العدالة والليبرالية، القاهرة، مجلة الفكر والفن المعاصر، شهرية تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ١٦٠، القاهرة، مارس ١٩٩٦، ص. ٣٥.
٤١. مصطفى طيبه، المصدر السابق ذكره، ص.١٢٣.
٤٢. نافع الحسن، الثورة والديمقراطية، محاضرة ألقيت في ١٨ حزيران/يونيو في المندى العالمي الذي انعقد في ماناغوا عاصمة نيكاراغوا بمناسبة الذكرى العاشرة لانتصار

الثورة الساندينية، ونشرت لاحقا في الصداقة، مجلة فصلية يصدرها اتحاد جمعيات الصداقة الفلسطينية مع الشعوب – منظمة التحرير الفلسطينية، السنة الثالثة، العدد ٩، تونس ١٩٨٩. ص. ١٠٦,٣٧٥

٤٣. نافع الحسن، الثورة والديمقراطية، المصدر السابق ذكره، ص، ١٠٩.
٤٤. لينين، لمناسبة الذكرى الرابعة لثورة أكتوبر، مختارات ٤، دار التقدم، موسكو، ص ٢٢٨.
٤٥. نافع الحسن، الثورة والديمقراطية، المصدر السابق ذكره، ص. ١١١، ١٠٩.
٤٦. من رسالة للشيخ راشد الغنوشي إلى المؤتمر القومي الإسلامي الثالث المنعقد ببيروت، ٢١–٢٣ كانون الثاني/ يناير٢٠٠٠، المؤتمر القومي–الإسلامي الثالث، المصدر السابق ذكره، ص.٥٩٠.
٤٧. من رسالة للشيخ راشد الغنوشي، المصدر السابق ذكره، ص. ٥٩١.
٤٨. من ورقة قدمه المفكر العربي مخلص الصيادي إلى المؤتمر القومي الإسلامي الثالث، المصدر السابق ذكره، ص.٧٠٢.
٤٩. أنظر الكراس الصادر عن التيار القومي العربي في فلسطين المصدر السابق ذكره، ص.٣، ١٢، ١٥، ١٦.
٥٠. حوار شامل مع جورج حبش أجراه محمود سويد، المصدر السابق ذكره، ص.٢٠.
٥١. حوار شامل مع جورج حبش، المصدر السابق ذكره، ص. ٩٧.
٥٢. نافع حسن، في الوحدة العربية والدولة القطرية والسلطة السياسية، الحلقة الثالثة، صحيفة القدس، ٩–١٠–٢٠٠٠.
٥٣. نافع الحسن، الديمقراطية الشعبية والتحديات الجديدة، الصداقة، مجلة فصلية يصدرها اتحاد جمعيات الصداقة مع الشعوب– منظمة التحرير الفلسطينية، السنة الثالثة، العدد العاشر، تونس، ١٩٩٠، ص.١٠٢.
٥٤. نافع الحسن، الثورة والديمقراطية، المصدر السابق ذكره، ص. ١٠٨.
٥٥. المصدر السابق ذاته، ص. ١٠٧.
٥٦. نافع حسن، في الوحدة العربية والدولة القطرية والسلطة السياسية، الحلقة الرابعة، صحيفة القدس، القدس، ٣–١١–٢٠٠٠.
٥٧. نافع حسن، في الوحدة العربية والدولة القطرية والسلطة السياسية، الحلقة الثالثة، صحيفة القدس، القدس، ٩–١٠–٢٠٠٠.
٥٨. ميشيل عفلق، المصدر السبق ذكره، ص. ٢٥–٢٦.
٥٩. غالي شكري، المصدر السابق ذكره، ص.٣٥.
٦٠. عياد المالكي، الفراغ السياسي وآثره على الواقع العربي المعاصر، المركز القومي للدراسات العربية، الطبعة الأولى، دون ذكر المكان، ١٩٩٨، ص. ٣٥.

٦١. عياد المالكي، المصدر السابق ذكره، ص.٣٦.
٦٢. مصطفى طيبه، المصدر السابق ذكره، ص.٦٤.
٦٣. نافع حسن، في الوحدة العربية والدولة القطرية والسلطة السياسية، الحلقة الرابعة، صحيفة القدس، القدس، ٣-١١-٢٠٠٠
٦٤. منصف المرزوقي، دع وطني يستيقظ، نحو الحضارة الرابعة، الطبعة الثانية، دار النشر للمغرب العربي، تونس، ١٩٨٨، ص.١٨١.
٦٥. بد الإله بلقزيزنحو مضمون ديمقراطي للوحدة العربية، مجلة الوحدة، العدد ٥٣، فبراير/شباط ١٩٨٩، ص. ٣٧.
٦٦. منصف المرزوقي، دع وطني يستيقظ، المصدر السابق ذكره، ص. ١٩٧.
٦٧. من رسالة للشيخ راشد الغنوشي، المصدر السابق ذكره، ص. ٥٩٠.
٦٨. من ورقة للصادق المهدي زعيم حزب الأمة السوداني بعنوان(نداء المهتدين) قدمها للمؤتمر القومي الإسلامي الثالث، المصدر السابق ذكرهن ص. ٦٤٤.
٦٩. حوار شامل مع جورج حبش، المصدر السابق ذكره، ص.١١٧.
٧٠. حوار مع جورج حبش، المصدر السابق ذكره، ص. ٢٠، ٢٦، ٢٧.
٧١. حوار شامل مع جورج حبش، المصدر السابق ذكره، ص. ٩٨.
٧٢. حوار شامل مع جورج حبش، المصدر السابق ذكره، ص.٨٢.
٧٣. حوار مع جورج حبش، المصدر السابق ذكره، ص. ٧٩-٨٠.
٧٤. حوار مع جورج حبش، المصدر السابق ذكره، ص. ٥٢، ٧٩، ٨٠.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم

أولاً: الكتب

١. المؤتمر القومي الإسلامي الثالث، وثائق ومناقشات وقرارات، الطبعة الأولى، بيروت، آذار/مارس ٢٠٠٤.
٢. علي الدشتي، ٢٣ عاما، دراسة في السيرة النبوية المحمدية، ترجمة ثائر ذيب، بترا للنشر والتوزيع، دمشق، ٢٠٠٤.
٣. حوار شامل مع جورج حبش، أجراه محمود سويد، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت، ١٩٩٨.
٤. نبيل علقم، الثقافة العربية والتجديد الاسلامي، المركز الاسلامي المستقل للدراسات والنشر، سان خوسيه–كاليفورنيا، ومركز فلسطين للدراسات والنشر، رام الله/البيرة، الطبعة الثانية، ٢٠٠٢.
٥. ميشيل عفلق، في سبيل البعث، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط١٧، بيروت، ١٩٧٠.
٦. ميشيل عفلق، نقطة البداية، احاديث بعد الخامس من حزيران، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧١.
٧. هاني الفكيكي، أوكار الهزيمة، تجربتي في حزب البعث، ط١، رياض الريس للكتب والنشر، لندن–قبرص، ١٩٩٣.
٨. مصطفى طيبة، هل انهار المشروع القومي الناصري، رؤية جديدة للناصرية، المركز المصري العربي، القاهرة، دون تأريخ.
٩. وثائق عبد الناصر ١٩٦٧و١٩٦٨، مركز الدراسات الاستراتيجية–الأهرام، القاهرة، ١٩٧٣.
١٠. لينين، مختارات، دار التقدم، موسكو، دون تأريخ.
١١. محمد عابد الجابري، الديمقراطية وحقوق الانسان، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، ١٩٩٤.
١٢. محمد عمارة، الاسلام والسلطة الدينية، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، ١٩٧٧.
١٣. ابو عبد الله محمد بن أبي بكر ابن تيم الجوزيه، اعلام الموقعين عن رب العالمين، بيروت، دار الجليل، ١٩٧٣.
١٤. عبد الرحمن الكواكبي، الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي، تحقيق محمد عمارة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧٠.
١٥. حسن البنا، مجموعة رسائل الامام الشهيد حسن البنا، ط٣، المؤسسة الاسلامية للطباعة والصحافة والنشر، بيروت، ١٩٨٤.

١٦. عياد المالكي، الفراغ السياسي وأثره على الواقع العربي المعاصر، المركز القومي للدراسات العربية، الطبعة الاولى، دون ذكر مكان النشر، ١٩٩٨.
١٧. منصف المرزوقي، دع وطني يستيقظ، نحو الحضارة الرابعة، الطبعة الثانية، دار النشر للمغرب العربي، تونس، ١٩٨٨.
١٨. التيار القومي العربي في فلسطين، ضرورة الوجود، كراس صادر عن التيار القومي في فلسطين، دون ذكر لمكان وتاريخ النشر.
رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان، حزب البعث العربي الاشتراكي في فلسطين ودوره في الحركة الوطنية الفلسطينية ١٩٤٨– ١٩٨٢، قدمها عبد العزيز امين موسى عرار في جامعة النجاح الوطنية، نابلس، ٢٠٠١.

ثانياً: الدوريات

١. مجلة الفكر والفن المعاصر، شهرية، تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ١٦٠، القاهرة، مارس ١٩٩٦.
٢. المستقبل العربي، دار المستقبل العربي، السنة ٣، العدد ١٦، بيروت، حزيران/ يونيو ١٩٨٠.
٣. الطريق، مجلة فكرية سياسية شهرية، العدد الرابع، تموز/يوليو–آب/اغسطس ١٩٩٨و ١٩٩٩.
٤. مجلة الوحدة، العدد ٥٣، فبراير/شباط ١٩٨٩.
٥. الصداقة، مجلة فصلية يصدرها اتحاد جمعيات الصداقة الفلسطينية مع الشعوب–منظمة التحرير الفلسطينية، تونس، الأعداد: التاسع، السنة الثالثة ١٩٨٩؛ العاشر، ١٩٩٩.

ثالثاً: اليوميات

٦. صحيفة القدس، القدس المحتلة، الأعداد الصادرةفي: ١٨/٩/٢٠٠٠؛٩/١٠/٢٠٠٠؛ ٣/١١/٢٠٠٠.
٧. صحيفة الحياة، بيروت، العدد الصادر في ٢٥ شباط/فبراير ١٩٦٦.

الموقف الإسرائيلي من قضية حق العودة للشعب الفلسطيني ١٩٤٨ – ١٩٦٧

د. أكرم محمد عدوان*

.ƙÛÊŸẕ ÛĞƗɳ¥ȅqä ǦȞɳȦɕä ǟäǻȼä ǦƗŸȭ ÛȀȍȦȞţäş ǬɅǼΣä ǸɅǿȦǪȫä Ž ȭǿȦÎɳ ǽȦǪȅÜ*

ملخص البحث:

تركز الدراسة على قضية حق العودة للاجئين الفلسطينيين إلى ديارهم التي هجروا منها قسراً منذ عام ١٩٤٨م، وحتى عام ١٩٦٧م، والموقف الإسرائيلي الرسمي وغير الرسمي منها.

وتعود أهمية الدراسة كونها تركز على قضية مهمة في تاريخ الشعب الفلسطيني ألا وهي قضية لاجيء فلسطين.

وتهدف الدراسة إلى إظهار حقيقة رئيسة تتمثل في أن إسرائيل ترفض كل أشكال الحلول المطروحة سواء على المستوى المحلي أم الدولي للقضية، بل تصر على رؤيتها لحل القضية، والمتمثلة في عدم عودتهم إلى ديارهم، بل توطينهم في الأماكن الموجودين فيها في الوقت الحاضر.

وسيعتمد الباحث في دراسته على منهجين رئيسين – المنهج التاريخي من حيث المراجع والوثائق – والمنهج التحليلي في تحليل المعلومات.

Abstract:

This study focuses on the right of return for Palestinian refugees who were forced to leave home from 1948 to 1967 in addition to the Israeli official and non-official position from this issue.

The research discusses an important question in the history of the Palestinian people-Palestine refugees.

The discussion and results of this study reveal that Israel rejects all proposals- for the refugees to return back to their homes- at both domestic and international levels. Meanwhile the Israeli side suggests for the refugees to stay and settle in the host countries.

The researcher makes use of both historical and analytical methodology.

مقدمة:

أهمية الدراسة:

تتناول هذه الدراسة موضوعاً مهماً جداً في تاريخ القضية الفلسطينية الحديث والمعاصر، ألا وهو موضوع حق العودة للشعب الفلسطيني، وهي القضية التي مازالت تراوح مكانها دون أي حل، وكما نعلم فقد ظهرت هذه القضية منذ عام ١٩٤٨، أثر وقوع حرب ١٩٤٨، واحتلال اليهود أجزاء كبيرة جداً من أرض فلسطين، ومن ثم إعلان دولة إسرائيل.

وبالرغم من صدور العديد من القرارات عن هيئة الأمم المتحدة، وعلى رأسها قرار رقم ١٩٤ الذي طالب صراحة بحل هذه القضية على أساس عودة اللاجئين إلى ديارهم وتعويضهم عما لحق بهم من أذى، فإن هذه القرارات والمشاريع رفضت رفضاً تاماً من الدولة الصهيونية، وطالبت إسرائيل بأن يكون الحل في توطينهم في الأماكن التي هجروا إليها، ضاربة بعرض الحائط – كعادتها – كل ا لقرارات والأفكار والمشاريع الدولية تجاه تلك القضية.

من هنا جاءت أهمية دراسة هذا الموضوع، فهي تناقش قضية مازالت حيَّة ومطروحة في كل المشاريع والأفكار السياسية التي تحاول إيجاد حل مناسب للقضية الفلسطينية، وهي قضية مازالت تعدُّ من القضايا الرئيسة فيما يطرح من مشاريع في الوقت الحاضر لحل القضية الفلسطينية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى إبراز أهمية قضية حق العودة، وتطورها وإظهار أهم الأفكار والمشاريع الإسرائيلية تجاه هذه القضية، خاصة في المرحلة الواقعة بين عامي ١٩٤٨م – ١٩٦٧م، وهي المرحلة التي أسست للقضية الفلسطينية بشكل عام، كما تهدف الدراسة، إلى إظهار الموقف الرسمي وغير الرسمي الصهيوني من هذه القضية، خاصة أن الموقف الإسرائيلي من هذه القضية، ومنذ نشأتها لم يتغير ولم يتبدل على الإطلاق، وهو القاضي بأن تحل القضية بعيداً عن دولة إسرائيل.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته المنهج التاريخي التحليلي، معتمداً على أهم المراجع والوثائق التي تناولت هذا الموضوع، مع تحليل المعلومات قدر المستطاع والتعليق عليها.

حدود الدراسة:

تمتد الدراسة في بعدها الزمني من عام ١٩٤٨م – ١٩٦٧م، أما عام ١٩٤٨م فهو العام الذي ظهرت فيه القضية عقب احتلال الصهاينة أجزاء كبيرة جداً من أرض فلسطين وتنتهي الدراسة عام ١٩٦٧، وهو العام الذي وقعت فيه الحرب الإسرائيلية العربية الثانية التي نتج عنها مرة أخرى هزيمة العرب، وظهور مشكلة اللاجئين الفلسطينيين التي أطلق عليها اسم اللاجئين عام ١٩٤٨م والنازحين عام ١٩٦٧م.

وانتهى الباحث بوضع خاتمة استعرض فيها أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

نشأة قضية اللاجئين الفلسطينيين: (حق العودة)

كان من أهم الآثار التي ترتبت على حرب عام ١٩٤٨، بين العرب والصهاينة، مشكلة أو قضية اللاجئين الفلسطينيين، فقد كان من أهم ما نتج عن تلك الحرب، تهجير أكثر من ٩٠٠ ألف فلسطيني من أراضيهم، وقد مثلت تلك المشكلة ومازالت، ضربة في صميم القيم الإنسانية والقوانين والتشريعات الدولية، وذلك أمام فشل العالم والأمم المتحدة في إيجاد حل مناسب لها، مما يدل على فشل المنظمات الدولية وعلى رأسها هيئة الأمم المتحدة التي أصدرت العديد من القرارات، وعلى رأسها القرار ١٩٤*، الذي يدعو إلى إيجاد حل لهذه القضية، ولكن لم تستطع المنظمة الدولية، ولا غيرها من المنظمات الإنسانية والحقوقية حتى هذه اللحظة من تطبيق هذا القرار، ولا غيره من الدعوات لإيجاد حل لقضية حق العودة الذي نادى به ذلك القرار.

ولقد أدت عمليات الإرهاب الصهيوني التي قامت بها مجموعات منظمة ومدربة من العناصر المتطرفة والاستعمارية في شكلها، والرجعية في عقيدتها، والهمجية في وسائلها إلى كارثة حقيقية، نجم عنها تهجير أكثر من ٩٠٠ ألف شخص من الشعب الفلسطيني كما ذكرنا، واستيلاء الصهاينة على ممتلكاتهم وأموالهم ومساكنهم، وأدى ذلك إلى هجرتهم إلى البلاد العربية المجاورة، وإلى بعض المناطق الفلسطينية التي لم يطلها البطش الصهيوني، فقد وصل منهم ما يقرب من ٤٣٠,٠٠٠ إلى منطقة الضفة الغربية وقطاع غزة.

المهم في الموضوع أن قضية اللاجئين الفلسطينيين، أو ما يطلق عليها اسم قضية حق العودة مازالت تراوح مكانها حتى هذه اللحظة، وذلك لسبب بسيط جداً هو أن إسرائيل، ومنذ نشأتها عام ١٩٤٨ ونشأة تلك القضية في العام نفسه، مازالت ترفض وبشكل قاطع التعامل مع هذه القضية، وترفض رفضاً تاماً تطبيق القرار ١٩٤ الذي يدعو صراحة إلى حق العودة للشعب الفلسطيني، بل تطلب من الدول التي يوجد بها لاجئون فلسطينيون إلى توطينهم ومنحهم جنسيات تلك الدول، وهو الحل الذي ترى فيه إسرائيل حلاً مناسباً لهذه القضية.

وهنا سنحاول إلقاء الضوء على الموقف الإسرائيلي، من قضية حق العودة للشعب الفلسطيني وذلك منذ نشأة هذه القضية عام ١٩٤٨م، وحتى عام ١٩٦٧م، وهو العام الذي وقعت فيه الهجرة الثانية للشعب الفلسطيني وترسخت فيه قضية حق العودة، مع الهزيمة الثانية للعالم العربي، وقيام إسرائيل في حينها باحتلال ما تبقى من أرض فلسطين، وظهور لاجئين جدد من الشعب الفلسطيني.

تمحور الموقف الإسرائيلي من قضية حق ا لعودة، حول نقطة رئيسة ومهمة، تتمثل في رفض تام لما يسمى بحق العودة، أو السماح للمهاجرين من الشعب الفلسطيني بالعودة إلى ديارهم مهما كلف ذلك من ثمن، لهذا ومنذ اللحظة الأولى لوقوع الأزمة، عام ١٩٤٨، صدرت العديد من التصريحات من زعماء الحركة الصهيونية ودولة إسرائيل، التي ترفض جملة وتفصيلاً أي دعوة لعودة أولئك اللاجئين، إلى ديارهم أو حتى تعويضهم، كما طالبت الأمم المتحدة في حينها، بل يمكن القول إن الموقف الرسمي وغير الرسمي لزعماء دولة إسرائيل، تمثل في التغطية على هذه الجريمة، والدفع بما يملكونه من مكانة في العالم، لفرض أمر واقع، يقضي بإنهاء هذه القضية بالطريقة التي يراها زعماء الحركة الصهيونية . هذه النظرة وهذا الموقف الإسرائيلي تجاه هذه القضية، جاء مطابقاً تماماً للنظرة أو للعقيدة التي حملها زعماء الحركة الصهيونية، حتى قبل قيام دولة إسرائيل على أرض فلسطين، فالدعوات الصهيونية لتهجير سكان فلسطين، جاءت قبل عام ١٩٤٨، أي قبل قيام دولة إسرائيل بالفعل، فلو ألقينا نظرة على أهم منظري الحركة الصهيونية في هذا المجال، فسنجد العديد من أولئك الذين نادوا بهذه الفكرة، وعلى رأسهم البارون» إدموند روتشيلد» Edmond Rotchield الممول الرئيس لمشاريع الاستيطان الصهيوني في فلسطين، الذي أعرب عن استعدادة لتقديم الدعم المادي والمعنوي للعرب الذين يقبلون مغادرة أرض فلسطين إلى دول عربية وغربية، واقترح في حينها أن يرحلوا إلى العراق نهائياً، أما مؤسس الحركة الصهيونية الرسمية "ثيودر هرتزل"Thodor Herzl، فقد اعتمد لإقامة الكيان الصهيوني على أرض فلسطين على ثنائية الاستيلاء على الأرض، وشن حرب إبادة، باعتبار أن أصحاب البلاد الأصليين هم" كائنات أخرى" ليس لها الحق في العيش"[١] وهذه أمثلة

بسيطة من الدعوات التي نادى بها زعماء الحركة الصهيونية في هذا المجال، وقد ترسخ هذا الموقف في ذهن أول زعيم للدولة الصهيونية بعد إنشائها، ألا وهو "ديفيد بن غوريون" David Ben Gurion الذي ظل يعمل طوال حياته السياسية لإنجاز هذا الهدف، فقد أعتبر بنغوريون في جلسة إدارة الوكالة اليهودية التي عُقدت في حزيران عام ١٩٣٨، أن نقطة الانطلاق أو المخرج لحل مسألة العرب في الدولة اليهودية، تكمن في ا لتوقيع على معاهدة مع الدول العربية تمهد الطريق لإخراج العرب من الدولة اليهودية إلى الدول العربية.[٢]

وهكذا نرى أن تهجير الشعب الفلسطيني كان الفكرة الرئيسة في أذهان زعماء ومنظري الحركة الصهيونية وعقولهم منذ نشأة هذه الحركة، حتى قبل أن يكون للصهاينة موضع قدم على هذه الأرض، فما بالنا بعد أن أصبح لهؤلاء الصهاينة مكانة وموقع ودولة على هذه الأرض، الأمر الذي مكنهم من تطبيق تلك الأفكار عملياً على أرض الواقع بعد عام ١٩٤٨، وهو الأمر الذي عمل عليه الصهاينة منذ إنشاء دولتهم وحتى هذه اللحظة.

لهذا فتطبيق الفكرة جاء بشكل منظم ودقيق ومخطط له، وليس بالصدفة كما يعتقد بعضهم، فمنذ اليوم الأول لقيام دولة إسرائيل في ١٤/٥/١٩٤٨م، عمدت هذه الدولة إلى وضع الخطط المناسبة لتنفيذ هذا العمل على أكمل وجه، فالأساليب التي استخدمها الصهاينة مع السكان الأصليين كما ذكرنا كانت من أسوأ الأساليب الأخلاقية والهمجية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى بدأت الحكومة الإسرائيلية تعمل على تنفيذ هذا المخطط وبدعم مادي ومعنوي كبير جداً، ومن أمثلة ذلك: تشكيل لجنة ترانسفير (ترحيل) رسمية حكومية، عُينت في نهاية آب/ أغسطس عام ١٩٤٨، من أجل التخطيط المنظم لإعادة توطين اللاجئين الفلسطينيين في الدول العربية.[٣] حيث قامت هذه اللجنة منذ تأسيسها بوضع مشروع تضمن النقاط الآتية:

- منع اللاجئين الفلسطينيين من العودة إلى بيوتهم أو قراهم.
- تدمير القرى العربية.
- توطين اليهود في القرى والبلدات العربية، وتوزيع الأراضي العربية على المستوطنين اليهود.
- استدعاء يهود العراق وسوريا.
- البحث عن طرق تضمن استيعاب اللاجئين الفلسطينيين في البلاد العربية، مثل سوريا والعراق ولبنان والأردن.[٤]

إن قراءة بنود هذا التوجه أو هذا المشروع، يعطينا دلالة واضحة على ما سبق ذكره من أفكار ومخططات صهيونية تجاه الشعب الفلسطيني، فهذا المشروع يتمحور حول هدف واضح وصريح، ألا وهو التخلص من الوجود الفلسطيني وبأي شكل من الأشكال، وذلك إما

عن طريق تدمير قراهم وبيوتهم وتوطين اليهود بدلاً منهم، أو البحث عن أساليب أخرى تكفل استيعابهم في الخارج، وتكفل عدم عودتهم إلى أراضيهم بشكل قاطع.

وقد تأكد ذلك الموقف الصهيوني من قضية حق العودة، من خلال العديد من الآراء والأفكار الصهيونية، التي جاءت خلال هذه المرحلة، لتؤكد فيما لا يدع مجالاً للشك على الموقف الرسمي الصهيوني من هذه القضية.

فقد جاء التأكيد من خلال المندوب الإسرائيلي في هيئة الأمم المتحدة في حينها "أبا إيبان" عند ما طُرحت أمام هيئة الأمم المتحدة أفكار إسرائيل لحل هذه القضية التي تمثلت في النقاط الآتية:

إن إسرائيل لا تتحمل أية مسؤولية عن وجود قضية اللاجئين الفلسطينيين، بل أن هذه القضية هي مسؤولية عربية بحتة.

واقترح إعادة إسكان اللاجئين الفلسطينيين في مناطق واقعة تحت سيطرة حكومة يكون جوهرها وتقاليدها مطابقة لجوهرهم وتقاليدهم، حيث يمكن استيعابهم فوراً، ومن دون صدمات.

وصرح أنه لا يوجد نية لإسرائيل في إعادة اليهود إلى العراق وسوريا ومصر والمغرب واليمن وإلى بلاد عربية أخرى، كي نستقبل لاجئين عرباً مكانهم.

يتضح لنا مما سبق، أن الأفكار التي صرح بها أبا إيبان أمام الهيئة الدولية تتحدث وبكل وضوح عن رفض إسرائيل، وبشكل قاطع، عودة الشعب الفلسطيني المهجر إلى دياره، بل أكثر من ذلك، فهو يدعو إلى حل قضيتهم على أساس توطينهم في الأماكن المتواجدين فيها، وأن لا مكان لهم على أرض دولة إسرائيل المزعومة، وهو بذلك يضرب عرض الحائط القرارات الدولية الصادرة عن الهيئة الدولية التي يتحدث أمامها دون أي خوف أو مسؤولية.

وتنفيذاً لهذه السياسة الصهيونية المعلنة بحق قضية اللاجئين، عمدت إسرائيل ومنذ اليوم الأول لإعلانها قيام دولة إسرائيل، إلى استخدام سياسة مفادها، الاستيلاء على أموال وممتلكات الشعب الفلسطيني المنقولة وغير المنقولة، فقد سيطرت إسرائيل على أكثر من ١٥ مدينة عربية صرفة، وأكثر من ٨٠٠ قرية فلسطينية، بما تشتمل عليه هذه المدن والقرى من أرض وعقارات وأموال منقولة، مستولية بذلك على أموال ما يقارب من ٩٠٪ من مجموع الفلسطينيين المقيمين في أراضي عام ١٩٤٨ الذين جرى تهجيرهم منها. إلى جانب الاستيلاء على الأموال التجارية والصناعية والأموال والأمتعة الشخصية.[٥]

وعلى هذا الصعيد، قامت إسرائيل بمصادره الممتلكات والأموال الشخصية كافة لأكثر من مليون لاجئ، في سبيل تثبيت يدها على هذه الأموال والممتلكات. فقد قامت بإصدار العديد من القوانين والتشريعات، كقانون المناطق المتخلّى عنها الصادر عام

١٩٤٨، وقانون أنظمة الأراضي البور لعام ١٩٤٨، وقانون ممتلكات الغائبين لعام ١٩٤٨، وقانون نقل الملكية لهيئة التنمية، وقانون أنظمة زراعة الأراضي البور لعام ١٩٤٨م، هذا بالإضافة إلى العديد من القوانين والتشريعات، التي أسهمت في الاستيلاء على الأراضي التي مازال يسكنها بعض المواطنين الفلسطينيين ولم يهاجروا عنها، بذريعة الأمن أو التطوير، حيث جرد أولئك من ٨٠٪ من الأراضي المملوكة لهم، ولم يبق تحت أيديهم سوى ٢٠٠ ألف دونم تقريباً أي ما نسبتة أقل من ١٪ من الأراضي المملوكة لهم، وتشير التقديرات إلى أن الأراضي الزراعية التي استولت عليها إسرائيل تصل مساحتها إلى(٥٦٨، ٧٠٥، ٦) دونماً.(٦)

إن السياسة الإسرائيلية في هذه المرحلة واضحة جداً، فهي، في سبيل اتخاذ كل الإجراءات السياسية، والاقتصادية والقانونية، التي تضمن عدم عودة لاجئي فلسطين إلى ديارهم، عمدت إلى اتخاذ هذه الإجراءات، لإعطاء انطباع أن لا رجعة فيما قررته بخصوص هذه القضية على الأقل في هذه المرحلة(١٩٤٨).

تطورت الأحداث السياسية، في هذه المرحلة، وتدخلت الأمم المتحدة عن طريق إرسال مبعوث خاص بها لإيجاد حل لمشكلة الصراع بين الصهاينة والعرب، وقامت بوضع مندوب لها وهو«الكونت برنادوت» Count Bernadotte الذي جاء ببعض الأفكار لحل قضية اللاجئين، وقام بدعوة إسرائيل إلى السماح بعودة اللاجئين إلى ديارهم، وأكد أن هيئة الأمم المتحدة، أكدت على حق الذين شردوا من ديارهم بسبب الإرهاب الحالي بالعودة إلى ديارهم مرة أخرى، وأكد أيضاً، على أنه يجب أن تدفع تعويضات عن الممتلكات لمن لا يرغب في العودة إلى دياره، وذلك حسب ما جاء في قرار هيئة الأمم المتحدة رقم ١٩١.(٧)

رفضت إسرائيل هذا المشروع، بل أكثر من ذلك قامت باغتيال الكونت برنادوت. ثم طرحت مشروعاً بديلاً، كان من أهم ما جاء فيه بخصوص قضية حق العودة، رفض حكومة إسرائيل العودة للاجئين، والتأكيد على أن الحرب حتى هذه اللحظة لم تنته بعد، وأن إسرائيل يجب عليها أن تحارب بأساليب جديدة وأسلحة جديدة حتى تتحرر كل أراضي فلسطين" وذلك كما جاء على لسان "مناحيم بيغن "في شهر نوفمبر ١٩٤٨.(٨)

فشل برنادوت في إقناع دولة إسرائيل للتجاوب مع مطالب هيئة الأمم وقراراتها بخصوص قضية حق العودة وكان مصيره القتل، وظل زعماء دولة إسرائيل على مواقفهم السابقة والمتعنته بخصوص هذه القضية، بل أكثر من ذلك بدأ قادة الحركة الصهيونية في الداخل وفي الخارج بوضع تصوراتهم النهائية بخصوص تلك القضية ومن أمثلة ذلك قيام أحد زعماء الحركة الصهيونية وهو "جوزيف سختمان "Joseph Sigtman ، وهو أحد خبراء الترانسفير السكاني، بوضع تصور خاص بهذه القضية، وذلك عندما اجتمع مع أعضاء

لجنة التراتسفير الحكومية، أثناء زيارته للأراضي المحتلة، في أيلول ١٩٤٨، و أوكلوا له مهمة االبحث وتقديم مقترحات لهم بخصوص قضية حق العودة، فقام بوضع خطة بعنوان "قضية التبادل السكاني العربي اليهودي" قدَّمها على شكل دراسة إلى "إلياهو إبشتاين" سفير إسرائيل في واشنطن، وقام هذا بدوره بتقديمها لسكرتير الحكومة الإسرائيلية "زئيف شارن" ولرئيس لجنة التراتسفير يو سف فايتس.(٩)

جاءت خطة سختمان على النحو الآتي:

- ترحيل إجباري للاجئين وغير اللاجئين الفلسطينيين، وإعادة توطينهم في العراق.
- تبادل منظم للسكان بين فلسطين والبلاد العربية وبشكل أساس للعراق، وترحيل الجاليات اليهودية في البلاد العربية إلى إسرائيل.
- التوطين لابد من تعزيزه بمعاهدة بين حكومة إسرائيل والعراق، وربما دول عربية أخرى.[١٠]

وناشد سختمان الإدارة الأمريكية، والبيت الأبيض مباشرة لتقديم الدعم للسياسة الإسرائيلية من أجل إعادة توطين الفلسطينيين في العراق.[١١]

يؤكد مشروع سختمان على وحدانية النظرة الصهيونية لقضية حق العودة، والقاضية بترحيل أكبر عدد ممكن من الشعب الفلسطيني، إن لم يكن كل الشعب الفلسطيني من أرضه إلى أراضي دول عربية أخرى، وبخاصة العراق، واستبدال هذا الشعب بمستوطنين صهاينة، بمعنى عملية إحلال كاملة كما كانت فرنسا وإيطاليا تفعلان في أثناء استعمارهما للجزائر وليبيا.

جاء الموقف الإسرائيلي من قضية حق العودة خلال عام ١٩٤٨، ثابتاً متفقاً مع الرؤية الصهيونية العامة لهذه القضية، والمتمثلة في رفض حق العودة سواء الحق المبدئي أو الحق العملي، أما الحق المبدئي وهو رفض إسرائيل الاعتراف بكونها المسؤولة عن هذه القضية منذ البداية، بل بالعكس فهي ترى أن التبعه تقع كلها على عاتق الجانب العربي الفلسطيني، وتعتقد اسرائيل أن العرب هم الذين دفعوا سكان فلسطين إلى الهجرة، وان الشعب الفلسطيني هاجر من أراضيه بمحض إرادته. ان اعتراف إسرائيل بهذه القضية يحرمها حق النقض، ويحرمها التحكم في كمية العائدين.

ظل الموقف الرسمي الإسرائيلي هكذا باستثناء فترة قصيرة الأجل جاءت عام ١٩٤٩، وذلك عندما أبدى رئيس الحكومة الأسبق(دافيد بن غوريون) استعداد إسرائيل للسماح بعودة ١٠٠,٠٠٠ لاجئ، إلى ديارهم ويبدو أن هذا العرض جاء فقط لكسب الوقت والمواقف حينها وبخاصة مع إصرار هيئة الأمم المتحدة على تنفيذ القرار ١٩٤، ووساطة لجنة التوفيق الدولية في هذه القضية، وجاء العرض في مقدمة المناقشة التي دارت في هيئة الأمم المتحدة لقبول إسرائيل عضواً فيها. أما على أرض الواقع حتى هذا العرض لم يكتب له النجاح والتطبيق[١٢]

حاولت إسرائيل في عام ١٩٤٩، كسب ود المجتمع الدولي وتعاطفه، وذلك لقبولها عضواً في هيئة الأمم المتحدة، والذي يعني الاعتراف بها كدولة رسمياً في هذه المرحلة، لهذا طرحت مشروعها الداعي إلى استيعاب مائة ألف من اللاجئين إلا أن هذا الطرح لم يطبق فعلياً، خاصة بعد أن حصلت إسرائيل بالفعل على عضوية هيئة الأمم المتحدة عام ١٩٤٩، وبدأت في الدخول مع الدول العربية في مفاوضات الهدنة بل نجد أن إسرائيل، قد رفضت في هذه المرحلة الطرح الأمريكي الذي يقضي بأن تسمح إسرائيل بعودة ثلث العدد الإجمالي للاجئين الفلسطينيين، وكانت التقديرات حينها تقول أن الثلث يقدر بـ ٢٠٠,٠٠٠ نسمة تقريباً، على أن تتحمل الولايات المتحدة الأمريكية، نفقات إعادة تأهيل باقي اللاجئين، الذين كان من المفترض أن يُستوعبوا في الدول العربية، وجاء هذا الرفض على لسان(ديفيد بن غوريون)، رئيس الحكومة الإسرائيلية آنذاك واقترح بديلاً لذلك، إنشاء صندوق دولي يعالج هذا الموضوع على أن تشترك إسرائيل فيه، من دون أن تتحمل إسرائيل المسؤولية، على أن تجرى معالجة الأمر على أساس عمليات إعادة تأهيل جماعية، لا تصفية حسابات وتعويضات فردية.(١٣)

شهدت المرحلة الممتدة من عام ١٩٤٩ – ١٩٦٧ تطورات سياسية كبيرة جداً في إسرائيل، كان من أهمها قبول إسرائيل عضواً رئيساً في هيئة الأمم المتحدة، ومن ثم نجاحها في توقيع اتفاقيات الهدنة مع الدول العربية(اتفاقيات رودس) ١٩٤٩م، ومن ثم تجميد مناقشة القضية الفلسطينية داخل أروقة الأمم المتحدة، وإنشاء وكالة إغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، وغيرها من الأحداث على المستوى العربي لا داعي لحصرها في هذا البحث.

وبالرغم من هذه الأحداث ظل الموقف الإسرائيلي من قضية حق العودة، على حاله دون أي تغيير، بل يمكن القول إن القضية أصبحت تحتل مكانة ثانوية في المجالين المحلي والدولي.

وأهم ما طرح من مقترحات إسرائيلية بخصوص هذه القضية خلال هذه المرحلة، ما سمي في حينه، بالعملية الليبية عام ١٩٥٠، وهو المقترح الذي تقدمت به وزارة الخارجية الإسرائيلية في آذار/ مارس/ ١٩٥٠، حين عرض «خزقئيل غوردن» مدير قسم المؤسسات الدولية لدى وزارة الخارجية خطة بعنوان «إعادة توطين العرب في الصومال وليبيا» اللتين تسيطر عليهما إيطاليا في ذلك الوقت، وقد جرت الموافقة على هذه الخطة رسمياً في اجتماع عقد يوم ١٣/أيار/ ١٩٥٤، بمشاركة الوزراء موشيه شاريت وزير الخارجيه ووزير المالية ليفى أشكول، ووزير الزراعة بيرتس نفتالي، ومدير عام وزارة الخارجيه ومستشار رئيس الوزراء للشؤون العربية، يوسف فايتس ممثلاً عن الصندوق القومي اليهودي، وبناء على

هذا الاجتماع شكِّلت لجنة تسمى « لجنة اللاجئين» لمتابعة إمكانية تطبيق هذه الخطة.[١٤]

وتضمن المشروع الإسرائيلي المسمى بالعملية الليبية البنود الآتية:

- جمع الأموال لغرض شراء أراض زراعية في ليبيا من المستعمرين الإيطاليين وإسكان اللاجئين الفلسطينيين فيها لزراعتها.
- تبادل ممتلكات العرب في إسرائيل مع ممتلكات اليهود في ليبيا.
- ترحيل ٣٠٠ خبير زراعي فلسطيني مع عائلاتهم إلى ليبيا، والمرشحون يجب أن يكونوا لاجئين تخلوا عن ممتلكاتهم في إسرائيل كخطوة أولى عند بداية التنفيذ.
- شراء أراض من مالكين يعيشون في قرى واقعة في منطقة الحدود الأردنية(الضفة الغربية) لكن أراضيهم موجودة في إسرائيل.[١٥]

عند قراءة بنود هذا الطرح، نلاحظ أنه يتمحور حول نقطة رئيسية، ألا وهي إعادة تأهيل اللاجئين الفلسطينيين وتوطينهم ولكن ليس في فلسطين، بل في ليبيا الوطن الجديد الذي يقترحه زعماء الحركة الصهيونية بديلاً عن الوطن الأم، وذلك من خلال ما يسمى تبادل السكان والأرض في فلسطين مع ممتلكات اليهود في ليبيا.

وهذا يدل على مدى حرص زعماء الحكومة الصهيونية في هذه المرحلة على إفراغ فلسطين من سكانها الأصليين واستبدالهم بصهاينة، وهو ما يعني إنهاء الوجود الفلسطيني في هذه الأرض.

لم تتوقف المقترحات والأفكار الصهيونية في هذه المرحلة لإيجاد حل لقضية اللاجئين الفلسطينيين سواء من أطراف رسمية داخل الحكومة الإسرائيلية، أو من أطراف صهيونية غير رسمية.

ففي عام ١٩٤٩م قام "عزرا دانين" وهو كبير موظفي وزارة الخارجية، والمخول الرئيس في قضية اللاجئين، بطرح أفكار ظنَّ أنها جديدة لحل قضية حق العودة للشعب الفلسطيني **وقد جاءت أفكاره على النحو الآتي:**

- العمل على استيعاب أكبر عدد ممكن من اللاجئين الفلسطينيين في الدول العربية.
- فتح مشاريع اقتصادية خارج فلسطين، لتشغيل اللاجئين الفلسطينيين لكي يُوطنوا هناك.
- مساهمة إسرائيل في إعادة توطين اللاجئين الفلسطينيين في تلك المنطق.[١٦]

مازال التركيز الإسرائيلي حول قضية حق العودة، يبني على أساس إيجاد حلول خارجية بعيدة عن المسؤولية الإسرائيلية تجاه حق العودة، توافق إسرائيل على حلول لهذه القضية، ولكن دون أدنى مسؤولية إسرائيلية عنها، من خلال العمل على تذويب اللاجئين الفلسطينيين في المجتمعات التي يعيشون معها في الخارج.

وقد طرح دانين فكرة بناء مشاريع كبيرة لهذا الغرض، وبخاصة في مجال النفط عن طريق شركة أرامكو، التي تصل ما بين السعودية ولبنان، وطبقاً لتصوره فإن مثل هذه المشاريع ستستوعب آلاف اللاجئين من الشعب الفلسطيني، وفي نهاية المطاف سوف يندمجون ويذوبون في تلك الأماكن(١٧)

وقد تكررت الأفكار والمقترحات الصهيونية السابقة، على لسان أحد زعماء الحركة الصهيونية وهو "حنان بار" Hanan Bar أحد كبار موظفي إسرائيل، وكان يعمل قنصلاً عاماً في أثيوبيا، الذي اقترح، تأسيس منظمة في الولايات المتحدة الأمريكية أو في أمريكيا اللاتينية هدفها تشجيع هجرة اللاجئين الفلسطينيين إلى بلدان العالم المختلفة، بما في ذلك القارة الأمريكية، على أن تركز تلك المنظمة على قادة المهاجرين العرب في أمريكا اللاتينية والولايات المتحدة الأمريكية، وضم عناصر أخرى مثل رجال الدين المسيحي وحتى عناصر يهودية غير معروفة أمام العامة بأنها متعاطفة مع إسرائيل، وتقوم هذه المنظمة بإجراء مفاوضات مع حكومات ومؤسسات مختلفة في العالم لإيجاد أماكن استيعاب في بلاد مختلفة، مع جمع الأموال اللازمة لإعادة تأهيل اللاجئين الفلسطينيين في البلدان المختلفة.[١٨]

ثم طرح موشى ديان Moshe Dayan، أحد قادة دولة إسرائيل الكبار في عام ١٩٥٩، مشروعاً لتسوية قضية حق العودة، وقد تمحور مشروعه في النقاط الآتية:

- رفض عودة اللاجئين الفلسطينيين.
- إعادة تأهيل وتوطين اللاجئين الفلسطينيين من خلال اتحاد كونفدرالى مع الأردن.
- إمكانية توسيع هذا الاتحاد ليشمل الأردن.
- تشجيع الهجرة الصهيونية لزيادة عد سكان دولة إسرائيل.[١٩]

القاسم المشترك في هذه المقترحات جميعاً، هو عدم عودة اللاجئين الفلسطينيين إلى ديارهم بأي حال من الأحوال، والعمل على جعل دول العالم الآخر خاصة الدول العربية على استيعابهم وتوطينهم، بهدف تذويب هذه القضية والقضاء عليها نهائياً.

ظل الموقف الإسرائيلي من قضية حق العودة، على هذا النحو، بالرغم من التغييرات السياسية في المنطقة، وطرحت أفكار أخرى لا تختلف كثيراً عن الأفكار السابقة لحل هذه القضية، ففي عام ١٩٦٥ قام "ليفى أشكول" Levi Eshkol، وهو من أشهر الشخصيات الصهيونية وأقواها، وقد شغل العديد من المناصب في دولة إسرائيل، كان من أهمها رئاسة الوزراء ووزارة الدفاع عام ١٩٦٣، بوضع مخطط جديد وأفكار جديدة لحل قضية حق العودة، كان من أهمها:

توجيه جزء من الموارد الضخمة للمنطقة باتجاه إعادة توطين اللاجئين، ودمجهم في بيئتهم الوطنية الطبيعية(أي في الدول العربية).

استعداد إسرائيل للمساهمة المالية، مع الدول الكبرى، في عملية توطين اللاجئين باعتبارها الحل المناسب لمصالحهم الحقيقية والأساسية، والمناسب أيضاً لمصالح إسرائيل الأساسية.(٢٠)

ثم جاء مشروع موشيه ديان الثاني في حزيران ١٩٦٧، وكان يشغل في هذه المرحلة منصب وزير الدفاع في الكيان الصهيوني، **والذي اشتمل على النقاط الآتية**:

- تأهيل اللاجئين الفلسطينيين وتوطينهم خارج حدود دولة إسرائيل.
- تقديم مساعدة مالية للعائلات الفلسطينية التي ترغب في الهجرة.
- شراء أراضٍ خارج حدود دولة إسرائيل، خاصة في أمريكيا اللاتينية لتوطين اللاجئين الفلسطينيين فيها.
- تسهيل إجراءات السفر للمهاجرين من خلال السفارات الإسرائيلية في الخارج، ومن خلال مكتب الحاكم العسكري.

ومن أجل تنفيذ هذا المخطط قام موشى ديان، بتشكيل وحدة بالغة السرية من ممثلين من مكتب رئيس الوزراء، ووزير الدفاع، والشاباك، وقد أطلق على الوحدة اسم "وحدة أشكول" نسبة إلى رئيس الوزراء الإسرائيلي، وقد تولت اللجنة وضع الخطط اللازمة لتشجيع الهجرة الفلسطينية من المناطق المحتلة إلى أمريكيا اللاتينية ومناطق أخري من العالم.(٢١).

يتضح لنا مما سبق، أن الحكومة الإسرائيلية في هذه المرحلة، بدأت تضع الخطط ليس فقط برفض رجوع اللاجئين الفلسطينيين في الخارج، بل لإخراج أكبر عدد ممكن من الشعب الفلسطيني من أراضيه إلى دول أخرى، وهذا يعتبر تطوراً خطيراً في السياسة الإسرائيلية تجاه هذه القضية، وهذا يعطي إشارة واضحة، أن قضية حق العودة التي بدأت عام ١٩٤٨، أصبحت في طي النسيان في السياسة الإسرائيلية، وأن إسرائيل أصبحت تبحث عن ما هو أخطر من ذلك، وهو طرد أكبر عدد ممكن ممن بقوا من الشعب الفلسطيني في أراضيهم، ولم يغادروها رغم سياسة القهر والقتل والتشريد، حتى تصبح هذه الأرض صهيونية خالصة.

وعلى أثر هذه السياسة الحكومية الرسمية الإسرائيلية تجاه قضية حق العودة، جاءت أفكار وطروحات أخرى، من خلال زعماء إسرائيل في هذه المرحلة، لا تقل خطورة عن تلك الأفكار التي طرحها موشى ديان أو ليفيٍ أشكول، ومن أهم تلك الأفكار ما طرحه يوسف فايتس Yusef Vites عام ١٩٦٧، وهو أحد زعماء الحركة الصهيونية، ورئيس سابق لدائرة الأراضي في الصندوق القومي اليهودي، وهو بالطبع من أكبر مشجعي سياسة الترانسفير. **وقد طرح النقاط الآتية**:

- ترحيل كل العرب إلى البلاد المجاورة، والترحيل يجب أن يتم من خلال استيعابهم في العراق وسوريا وشرق الأردن.
- تقوم الحكومة الإسرائيلية بتوفير الأموال اللازمة، لإعادة توطين اللاجئين.

وكان من أهم مبررات يوسف فايتس لهذا الطرح، هو أن البلاد لا تتسع لشعبين وإذا ما بقي العرب فيها، ستكون البلاد ضيقة ومحصورة.[٢٢]

من الواضح من خلال الطرح السابق، أن الآراء والمقترحات الصهيونية، إزاء قضية حق العودة، أصبحت أكثر تطرفاً وعنصرية من سابقاتها، فالتركيز الآن على طرد أكبر عدد ممكن من الشعب الفلسطيني إلى خارج ما تدعيه دولة إسرائيل بالوطن القومي اليهودي، وأكرر هنا أن الطرح الصهيوني بدأ يركز فقط على كيفية جعل فلسطين خالصة لليهود، وليس على كيفية إيجاد حل لقضية حق العودة.

لهذا جاءت معظم مشاريع حل قضية حق العودة من الجانب الإسرائيلي في هذه المرحلة(عام ١٩٦٧) لترسم خريطة جديدة لهذه القضية، وبخاصة بعد انتصار إسرائيل في حرب الأيام الستة، واحتلالها لأراضٍ جديدة عربية وفلسطينية(الضفة الغربية وقطاع غزه)، وتكرار المشكلة القديمة التي حدثت عام ١٩٤٨، وظهور لاجئين جدد من الشعب الفلسطيني على أثر هذه الحرب.

هذه الخارطة تتمثل كما ذكرنا في السابق، بطي مشكلة لاجئي عام ١٩٤٨، ونسيانهم نهائياً، والتعامل مع مشكلة لاجيء عام ١٩٦٧، ولكن بالأسس القديمة نفسها التي ترفض كلياً عودة أي لاجئ فلسطيني إلى أراضيه سواء داخل الأرض المحتلة عام ١٩٤٨، أو الأراضي المحتلة عام ١٩٦٧.

ومما يدلل على هذا الحديث ما طرح من أفكار جديدة تجاه هذه القضية بعد حرب عام ١٩٦٧ مباشرة، والتي كان من أهمها، أفكار "أليعزر ليفنه" Alaaezer Levni، وهو أحد قادة حركة إسرائيل الكاملة، وقد أطلق على مشروعه اسم "مشروع الهجرة" وتضمن:

- ترحيل نصف مليون لاجئ فلسطيني من قطاع غزة والضفة العربية، وتوطينهم في سيناء، وترحيل جزء آخر إلى بلاد ما وراء البحار، أو توطينهم في بلاد مجاورة كالأردن.
- يجب أن توجه الهجرة إلى جميع البلاد التي تحتاج إلى أيدي عاملة، بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية وكندا واستراليا وأمريكيا اللاتينية.
- تقوم إسرائيل بتقديم الدعم المالي للمهاجرين من أجل مساعدتهم في الاستقرار في أماكنهم الجديدة، بحيث يخصص مبلغ ٥٠٠٠ دولار لكل عائلة مكونة من ٦ – ٧ أشخاص.[٢٣]

وقد تكررت هذه الفكرة أكثر من مرة في هذه المرحلة، وبدأ العمل من الجانب الإسرائيلي على ترسيخ هذه الأفكار الجديدة، للقضاء نهائياً على فكرة حق العودة، وليركز العالم فقط على الهجرة الجديدة عام ١٩٦٧م وعلى ما يتبعها من هجرات قسرية للشعب الفلسطيني من جراء السياسات الصهيونية ضده، فجاءت في هذه المرحلة أفكار من خلال مشروع «موشي دوتان» Moshi Dotan في نوفمبر ١٩٦٧، وهو أحد أعضاء حركة إسرائيل الكبرى، والتي تمثلت في النقاط الآتية:

- يجب أن تنفذ سياسة التهجير بدعم وتشجيع من الحكومة الإسرائيلية.
- القيام باتصالات أولية مع حكومات الدول المنوي الترحيل لها، ومن ثم عقد اتفاقيات معها بهذا الشأن.
- الاستعانة بالهبات الدولية والقومية للمشاركة في التخطيط لحل مشكلة اللاجئين الإنسانية.
- تخصيص مبلغ وقدرة ٥٠٠٠ دولار لهجرة عائلة مكونة من ٦ أفراد.[٢٤]

من الواضح أنه بعد حرب عام ١٩٦٧، وما أسفرت عنه من نتائج ومتغيرات على الأرض، ومن احتلال إسرائيل لمناطق جديدة شملت كما ذكرنا الضفة الغربية وقطاع غزة أي باقي الأرض الفلسطينية، وجدت إسرائيل نفسها أمام واقع جديد، وأمام تطورات سياسية تختلف كلياً عن سابقتها، خاصة فيما يتعلق بقضية حق العودة، لهذا ومنذ ذلك التاريخ عكفت إسرائيل في البحث عن حلول جديدة لهذه القضية التي سبق الحديث عنها، وقد اختلفت تلك الحلول والأفكار من وجهة نظري الشخصية كلياً عن الحلول السابقة لهذه الحرب، فقيل حرب ٦٧، كانت إسرائيل تطرح مشاريع وأفكاراً تتعلق فقط في كيفية القضاء نهائياً على فكرة حق العودة للاجئين عام ١٩٤٨، لهذا جاءت معظم أفكارها ومقترحاتها سواء على المستوى الرسمي أو المستوى الشخصي، برفض فكرة عودة اللاجئين الفلسطينيين إلى أراضيهم وظلت إسرائيل طوال تلك المرحلة(١٩٤٨ – ١٩٦٥) تراوغ وتساوم من أجل رفض أي مقترح لحل هذه القضية يعني عودة أي لاجئ فلسطيني إلى أرضه، وهذا بالطبع ثابت من الأفكار والمشاريع التي نوقشت خلال البحث، أما المقترحات والمواقف الإسرائيلية من قضية حق العودة، مع بداية عام ١٩٦٧ ووقوع حرب عام ١٩٦٧، والنتائج السياسية والعسكرية التي ترتبت عليها فنجد أن هذه المواقف الرسمية وغير الرسمية الإسرائيلية قد اختلفت نوعاً ما.

فمعظم تلك الأفكار والمواقف أصبحت تنادي بهجرة أكبر عدد ممكن من الشعب الفلسطيني إلى دول العالم الآخر، والبحث في كيفية دعم هذه الهجرة واستبدالها بهجرة

صهيونية معاكسة، وهذا في اعتقادي يعود في المقام الأول إلى النتائج التي ترتبت عليها حرب عام ١٩٦٧، وبخاصة في المجال العسكري، والهزيمة التي حلت بالعالم العربي، التي جعلت إسرائيل أكثر قوة ومناعة من ذي قبل، ورسخت أقدام دولة إسرائيل على أرض فلسطين وعلى المناطق المجاورة لها، وأصبحت إسرائيل في هذه المرحلة قوة ثابتة لا يمكن فرض أي حلول عليها دون موافقتها، خاصة مع الدعم الدولي الأوروبي الأمريكي لها.

خاتمة:

نستطيع أن نؤكد في نهاية هذه الدراسة، أن قضية حق العودة للشعب الفلسطيني، ستبقى تراوح مكانها، ولن يكون لها أي حلول، إزاء الرفض الإسرائيلي لهذه القضية، فإسرائيل ترفض كل المشاريع والأفكار والمقترحات لحل هذه القضية بالطريقة التي ينادي بها العالم، لأنها تعلم جيداً أن عودة أكثر من خمسة ملايين لاجئ فلسطيني موزعين على جميع أنحاء العالم، تعني القضاء عليها نهائياً، والدليل على ذلك، ما تعانية إسرائيل الآن من مشكلة سكانية داخلية وخارجية، والمتمثلة في الزيادة السكانية المطردة، لعرب أو فلسطيني الداخل أولاً، أو لسكان فلسطين فى الضفة العربية وقطاع غزة من جهة ثانية، إلى جانب ما تواجهه الآن من مشكلة رئيسية تتمثل في الهجرة الصهيونية المعاكسة من دولة إسرائيل المزعومة، إلى دول العالم الآخر نتيجة ما تواجهه إسرائيل الآن من مشكلة سياسة وعسكرية خطيرة جداً.

لهذا نستنتج أن قضية حق العودة للشعب الفلسطيني، قضية شائكة ومعقدة لا يمكن أن تحل بعيداً عن ما يسمى الأن من حلول نهائية للقضية الفلسطينية، فهي لا تقل أهمية عن قضية القدس أو قضية الحدود أو غيرها من القضايا التي تعاني منها القضية الفلسطينية.

كما نؤكد أن ما يطرح الآن من حلول لهذه القضية، سواء من الجانب الإسرائيلي أو الفلسطيني لا يمثل سوى حلول مرحلية القصد منها وأد هذه القضية والقضاء عليها، كونها تمثل عنصراً رئيسياً من الحل النهائي للقضية الفلسطينية.

لهذا نؤكد أن قضية حق العودة للشعب الفلسطيني، هي قضية محورية وحساسة جداً لا يستطيع أي شخص مهما بلغ من أهمية سياسية، أن يتنازل عنها، وليس من حق أي أحد في الداخل أو في الخارج أن يطرح أي مشروع هدفه القضاء على هذه القضية أو تذويبها أو العبث بها، لأن ذلك يمثل خيانة عظمى لقضية حق العودة واللاجئين الفلسطينيين.

الهوامش:

* نص قرار رقم ١٩٤ والصادر عن هيئة الأمم المتحدة عام ١٩٤٨ وفي فقرته رقم «١١» على أن الجمعية العامة للأمم المتحدة تقرر وجوب السماح للاجئين الراغبين في العودة إلى ديارهم والعيش بسلام مع جيرانهم بأن يفعلوا ذلك في أقرب وقت ممكن عملياً، ووجوب دفع تعويضات عن ممتلكات الذين يقررون عدم العودة، وكذلك عن كل خسارة أو ضرر أصاب الممتلكات وتعين، بمقتضى مبادئ القانون الدولى أو عملاً بروح الإنصاف، على الحكومات أو السلطات المسؤولة التعويض عنه وتوعز إلى لجنة التوفيق تسهيل إعادة اللاجئين وتوطينهم من جديد وإعادة تأهيلهم الاقتصادي والاجتماعي ودفع التعويضات لهم، وإقامة علاقات وثيقة مع مدير وكالة الأمم المتحدة لإغاثة اللاجئين الفلسطينيين، ومن خلاله مع الأجهزة والوكالة المناسبة في الأمم المتحدة(انظر قرارات هيئة الأمم المتحدة قرار رقم ١٩٤، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، قرارات الأمم المتحدة بشأن فلسطين المجلد الأول(١٩٤٨ – ١٩٧٤) مراجعة وتدقيق، جرورج طعمه، بيروت، ١٩٨٤.

١. عبده الأسدي، قضية اللاجئين الفلسطينيين من المنظور الإسرائيلي، صامد الاقتصادي، العدد ١٠٥ أيلول، ١٩٩٦، ص ١١٠.
٢. المرجع نفسه، ص ١١٢.
٣. نور مصالحة- إسرائيل وسياسة النفي، ترجمة عزت الغزاوي، مؤسسة الأيام للنشر، رام الله، فلسطين، ب ط، ٢٠٠٣، ص ٧٨.
4. Benny Morris « Yosef weitz and the Transfer Committess، 1948– 49 » Middle Eestern Studies، Vol.2(October 1986).PP- 549 – 550.
٥. هنرى كتن، فلسطين في ضوء الحق والعدل، مكتبة لنبان، بيروت، ١٩٩٧، ص ٨٢.
٦. د. جمال نافعه حق اللاجئين الفلسطينيين في العودة إلى وطنهم في ضوء قرارات هيئة الأمم المتحدة، صامد الاقتصادى، العدد ٨٣، آذار، ١٩٩١، ص ١٥٢.
٧. مشروع برنادوت الثاني الوثائق الرسمية للجمعية العامة، الدورة الثالثة، المحلق رقم ١١(التقرير المرحلي لوسيط الأمم المتحدة لفلسطين) الجزء الأول الفصل الثالث. ص ١٨٨
٨. عادل محمود رياض الفكر الإسرائيلي وحدود الدولة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٨٩، ص ١٢٧.
9. Simha Flapan، The Birth of Israel Myths and Realities (New York: Pantheon book's 1987).p.107.

10. Nur Masalha، Expulsion of the Palestinians:the Concept of « Transfer » in Zionist Political Thought، 1882 – 1948(Washington، DC: Institute for Palestine، 1992) PP.161 – 165،

١١. نور مصالحه إسرائيل الكبرى و الفلسطينيون، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت الناصرة، ط الأولى، ٢٠٠١، ص ٨.

١٢. شلومو غازيت، قضية اللاجئين الفلسطينيين: الحل الدائم من منظور إسرائيل، مجله الدراسات الفلسطينية العدد، ٢٢، ١٩٩٥، ص ٨٦ – ٨٧.

١٣. المرجع السابق، ص، ٨٩.

١٤. مصالحة، إسرائيل وسياسة النفي، مرجع سابق، ص ٩٢.

١٥. مجلة السياسة الدولية، القاهرة، العدد، ٧٢، إبريل ١٩٨٣، ص ١٩٨.

١٦. مصالحه، إسرائيل وسياسة النفي، مرجع سابق، ص ٨٥.

17. Walid Khalike «Plan Dalet: Master for the Conquest of Palestine،» Jour nal of Palestine Studies 18، nol(Autumn 1988). P.p 4 – 19.

١٨. مصالحه، إسرائيل وسياسة النفي، مرجع سابق، ص ١٩.

١٩. نظام بركات، مراكز القوى في إسرائيل ١٩٦٣ – ١٩٨٣، دار الجليل، عمان الأردن، ١٩٨٣، ص ٦٢.

٢٠. مجلة صامد الاقتصادي، دار الكرمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، العدد، ٨٤، حزيران ١٩٩١، ص ١٣٦.

٢١. مصالحة، إسرائيل وسياسة النفي، مرجع سابق، ص ١١٩.

٢٢. المرجع السابق، ص ١١٠.

٢٣. مصالحة، إسرائيل الكبرى، مرجع سابق، ص ٥٤ – ٥٥.

24. DIvid Hirst، the Gun and The Olive Branch(London: Faber and Faber، 1984).p. 378

فايز الزير
(دراسة شفوية وثائقية)

د.عدنان عياش*

Ğǵƺ QȦţä â ǼŐöä ǦȞɳȦDZ ÛĞɆȶɆŸȞQöä ǨɆȦŸè ĞŐÛȺɳ ÛȟȀȦQɳ Ʉɛǻȧõǖ 8ȀÎɳ*

ملخص:

شكلت هجرة اليهود إلى فلسطين عدوانا صارخا على مستقبل الإنسان الفلسطيني، إضافة إلى المخاطر الاقتصادية،وذلك بتبني الحلم الصهيوني عبر وعد بلفور الشهير في ٢٠ إبريل ١٩٣٦؛ لذا شكلت لجنة قومية في مدينة نابلس دعت البلاد إلى الإضراب العام المستمر، حتى تبدل حكومة الانتداب سياساتها، واستجابت البلاد للدعوة، وشمل الإضراب مختلف نواحي الحياة.

وفي ٢٥ إبريل أجمعت الأحزاب على تشكيل لجنة عربية عليا، بقيادة الحاج أمين الحسيني وعضوية ممثلين عنها، ودعت هذه اللجنة إلى الاستمرار في الإضراب، حتى تبدل الحكومة سياستها، وتوقف الهجرة اليهودية إلى فلسطين، وتمنع انتقال الأراضي إلى اليهود، وتقيم حكومة وطنية نيابية، وعمت التظاهرات المدن والقرى الفلسطينية، ووقعت اشتباكات اندلعت على أثرها أحداث ١٩٣٦م، وتوالت وقائعها.وكانت اللحظة التاريخية وبداية المسلسل الدموي من اشتباكات مسلحة وإضراب شامل شمل المدن والقرى الفلسطينية فيما حملت هذه الخطوة مخاطر جمة على الاقتصاد الوطني، فسارع الأحرار إلى تأييد الثورة وأخذت اللجان والهيئات زمام المبادرة وقيادة الشارع،وظهرت مجموعات مسلحة أبرزها كانت ثورة الشهيد عز الدين القسام، وثوار برزوا في مواقعهم وقادوا الفصائل، وكان لهم دور نضالي عريق.

ومن هؤلاء القائد فايز الزير مدار حديثنا في هذا البحث الذي كان يقود مجموعات مسلحة في منطقة سلفيت.حيث حرص فايز على التواصل مع القادة في المناطق الأخرى لتوحيد الكلمة والجهود ليكون العمل منطقيا ومنظما وفعليا.

Abstract

The Jews immigration to Palestine formed a massive enemy on the future of Palestinian human, in the addition to the economical risks, mainly by adopting the Zionists dreams which was embodies by the well known(Belfor Promise) which was held on 20th April, 1936, a national committee was formed in Nablus city, which called the country's regions for general strikes in order to make the authorities change their policies, the whole regions responded for the strike, the strike covered all the forms of life. On 25 April, there was parties' summit for forming a High Arabic Committee which was leaded by Al Hajj Ameen Alhusaini and other members, the committee called for the continuation of the strike in order to make the government change its policy and to stop the Jews immigration to Palestine and stopping the transmission of lands to Jews, the committee called for forming a new national government, the protest and protestors covered the whole Palestinian Regions and there were many serious casualties.

In the year of 1936, new events irrupted and continued again, it was the beginning of historical moments and bloody serial with arms exchanges, general strikes, covered the markets and port, this step carried serious risks on the national economy, the free Palestinian people accelerated to support the revolution, the committees and associations took new initiatives and leaded the Palestinian streets. There were many armed groups appeared on the ground, one of these is the well known one "Ez-aldeen Alqassam Armed Group", and some other resistances contributed in a great role in the Palestinian Revolution.

The core point of this study is the resistant man, the leader Fayez Al-Zeer, the man who leaded armed groups in Salfeets Region. Fayez was so cautious and took care of being in continuation with the other leaders in other parts of the Palestinian regions in order to reunite the efforts, words so as to form a logical and organized real work of the Palestinian Revolution.

المقدمة:

حاولت القيادة الفلسطينية جاهدة صد العدوان عن الأرض الفلسطينية، وقد وصلت الأمور إلى حافة الانفجار، أمام التحيز البريطاني للمشروع الصهيوني الرامي إلى إقامة وطن قومي لليهود على حساب الأرض والإنسان الفلسطيني،فاندلعت أحداث ١٩٣٦م وتوالت وقائعها، وكانت اللحظة التاريخية وبداية المسلسل الدموي من اشتباكات مسلحة،وإضراب شامل شمل الأسواق والميناء فيما حملت هذه الخطوة مخاطرة جمة على الاقتصاد الوطني،فسارع الأحرار إلى تأييد الثورة وأخذت اللجان والهيئات زمام المبادرة وقيادة الشارع،وظهرت مجموعات مسلحة أبرزها كانت ثورة الشهيد عزا لدين القسام، وثوار برزوا في مواقعهم وقادوا الفصائل وكان لهم دور نضالي عريق.

ومن هؤلاء مدار بحثنا القائد «فايز الزير» الذي كان يقود مجموعات مسلحة من منطقة سلفيت، حيث حرص فايز على التواصل مع القادة في المناطق الأخرى لتوحيد الكلمة والجهود ليكون العمل منطقيا ومنظما وفعليا، فقد عمل على الاتصال بالقائد «محمد لِعْمَرْ» في منطقة المزارع، والقائد «عارف عبد الرازق»وهو قائد فصيل في منطقة الطيبة، والقائد «حمد زواتا» وهو قائد فصيل في منطقة نابلس والقائد»عبد الرحيم الحاج محمد القائد العام للثورة» والقائد يوسف أبو وردة في منطقة جنين،والقائد «فارس العزوني قائد فصيل الموت « في منطقة عزون –قلقيلية، الذي اختلف معه لاحقاً بعد أن ثبت أن فارس أصبح عالة على الثورة بسبب قيامه بجباية مبالغ طائلة من عامة الناس بحجة مساعدة الثورة، والقائدان الأخوان حافظ ومحفوظ علي الأحمد من كفر الديك اللذيْن كانا يعملان في منطقة بني زيد والمنطقة الغربية.

هذا وقد اخترت هذه الشخصية المناضلة بالدراسة بالطريقة العلمية التي تعتمد على المقابلات مع الشخصيات القريبة منه ويتضمن البحث أموراً عدة:

- مولده ونشأته
- النشاط السياسي والجهادي
- النشاط التنظيمي والمطاردة
- سفره للعلاج
- مرضه ووفاته.

أهمية البحث:

من الضرورة استقصاء الحقائق التي تكمن في تسجيل سير أبطال الثورة، وكتابة سطور بماء الذهب في حق قادة خاضوا غمار النضال، فكانوا مثالا يحتذى به ويشار إليهم بالبنان، وهنا في بحثنا هذا كان لزاما علينا أن نعطي هذا القائد» فايز الزير» الصورة التي تليق به و بنضالاته، وان نرسم لوحة ثورية واقعية حيث قام بجملة عمليات قادها مع رفاقه.

أهداف الدراسة:

وكما هو الحال في أي زمان، يخرج من صفوفنا عناوين ورموز كان لا بد لنا أن نسلط عليها الأضواء ومنها قائدنا فايز الزير الذي كان له دور ريادي في الصراع الفلسطيني – البريطاني ولنشكل القراءة الصحيحة لسيرة هذا القائد الفذ.

وإيفاءً منا لهذا القائد الذي لم يسبق أن كتب أحد من الباحثين حول ما قام به من أعمال يدفعنا واجبنا إلى أن نفيه بعض حقه. وبحثنا هذا فيه توثيق للحياة السياسة إزاء التاريخ، أما التاريخ الشفوي فيذهب سدى و يموت، وتدوين تاريخ الثورة وفصائلها المسلحة يعني الوعي و إحياء الذات الوطنية مستقبلا.

أسباب اختيار البحث:

طبيعي جدا أن يرسم معادلة الصراع من تدفق في أعماقهم حبهم وانتماؤهم لأرضهم، فكل احتلال لا بد له من مقاوم وثورة تكافح لإزالة هذا السرطان،ومن حق الأجيال المتعاقبة أن تتعلم كيف كان أجدادها يخوضون معارك طاحنة ضد قوات الانتداب البريطاني، وعليه فإن اختيار البحث يعود لأسباب عدة منها:

١. من قام بواجبه الوطني حين دعاه، وجب أن يخلده التاريخ
٢. لأن هذا البحث سابقة رائعة ومشرفة تستحق الاحترام والتبجيل.
٣. ليكون هذا البحث عبرة ومدرسة لمن خلف مدرسة الثوار المناضلين.
٤. لتعليم الأجيال أن الحق المسلوب الذي أخذ بالقوة لا يسترد إلا بالقوة.
٥. إن درب الحرية طويل وشاق ولا بد له من ثمن.
٦. إن النضال وسام لصاحبه والعار يلحق بالمتخاذلين، وان الحق يبقى والباطل يذهب هباء.
٧. تعزيز الروح النضالية لدى الأجيال القادمة.

مشكلة البحث:

بعد التوجه للسؤال والاستطلاع للحصول على المعلومات للإلمام بالأحداث حول شخصية المناضل فايز الزير، وطرق الأبواب المتاحة فقد وجدنا من أقربائه استحسانا، ولكن مع عدم كفاية المعلومات، وعند طرق أبواب من عايشوا الثورة إلى جانبه لقينا بعض العناء حيث تحرَّج بعضهم في الرواية، وقد يعود ذلك إلى تخوفه من إحداث أي صراع أو إشكالات ونزاعات قد ينجم عنها بعض الخلافات،لأن نبش الماضي وما كان من خلافات عائلية فيه حساسية حيث رفض بعضهم بإدلاء أي معلومة رغم معرفته بواقع أحداث الثورة وبعض تفاصيلها،ومما يلاحظ عبر المقابلات التي أجريت أننا لم نأخذ المعلومات إلا بعد المجاملات حينا والضغط على راويها حينا آخر.

إن البحث عن الحقيقة قد يكون مؤلما لبعضهم، ولكن الحقيقة لا يساوم عليها أبدا، ولا يسعنا في هذا المقام إلا أن نشكر من تعاون وشاركنا في البحث وإظهار الحقيقة ونعذر من امتنع واعتذر.

فايز عبد القادر الزير

١٨٩٨م ـ١٩٤٥م

ميلاده ونشأته:

ولد «فايز» عبد القادر الزير في بلدة سلفيت سنة ١٨٩٨م، درس في مدرسة سلفيت الابتدائية، كان والده مسؤولاً عن منطقة الجماعينيات* في العهد العثماني، وكان إنسانا بسيطا،ينتمي إلى أسرة عرفت بانتمائها الوطني، حيث كان يرافق والده الذي تشرب منه الصفات الحميدة ومما عرف عن والده أنه كان يحرص دائما على أن يرافقه ابنه في شتى المناسبات والاجتماعات، وبذلك كان فايز صاحب ثروة اجتماعية، ومعرفة وصيت حسن في أهل بلدته، ومحط احترام بين عائلته وكبار الناس في بلدته.

عمل فايز في بداية حياته في مطحنة والده الكائنة قرب بيته، ومما عرف عن عائلة فايز أنها تمتاز بوضع اقتصادي جيد حيث كان والده يمتلك معصرة حجريه لعصر الزيتون وأملاكاً وأراضي.

ينتمي فايز إلى عائلة عريقة وله من الأخوة ثلاثة هم(حسين وحسن وجميل)، وله من الأخوات شقيقتان، أحداهما ضريرة،وتوفيت والدته وهو في سن الخامسة عشر من عمره، وتوفي والده وهو في سن الخامسة والعشرين

تزوج فايز من اثنتين من النساء إحداها تدعي(خيريه)، والأخرى تسمى(جميله)، أما خيرية فقد أنجبت له ثلاثة أولاد هم(شعبان وفايق وعبد القادر)، وبنتا واحده تدعى(رقية)،

ومن الأخرى ثلاثة أولاد،هم: (شريف و محرم ورمضان)، وابنتان هما: (عائشة وشريفه)، ومن المعلوم أن شريفاً ابنه الأكبر سنا كان يكنى بابي الشريف، حيث حمل صفات والده(فايز) الخْلقية والخُلقية، ولم يبق على قيد الحياة منهم حتى الآن سوى ابنه عبد القادر، الذي يسكن حاليا في سوريا ويعمل في الأعمال الحرة،وابنه رمضان(أبو تيسير)، الذي يقيم في سلفيت حاليا وابنته رقية زوجة صلاح الدين عودة[١].

علاقته بأسرته وأبناء عائلته:

امتاز فايز بكرمه المعهود حيث كان يقدم المساعدات المادية العينية(الطحين)، والمواد التموينية إلى الأسر الفقيرة سواء بالبلدة أم بالقرى المجاورة. واتصف فايز بهيبة ووقار تميز بهما بشكل ملحوظ حيث اعتادت النساء الجلوس أمام بيوتهن، فكانت النساء يدخلن البيوت بمجرد عبوره شوارع البلده، وذلك حسب رواية ابنته رقية

وكان فايز يتميز بمشية خاصة، رافع الرأس ويداه خلف ظهره، وذلك ينم عن وقار وهدوء وانشغال ذهن دائم.

وعرف عن فايز انه تمتع بحب ليس له نظير من طرف أبناء عائلته حيث كان يتفقد عائلته بشكل دائم، ويسأل عن كل فرد من أفرادها، وإذا ما حصل أن تعذر قدوم أحد منهم للديوان والاجتماع يقوم فايز بالسؤال عنه، وعن سبب عدم مجيئه لعله يستطيع تقديم العون له. ذكر أبناء عائلته انه كان يجد أذناً صاغية من الكبير والصغير، وكلمته لها كل احترام ووزن، و كان معروفا عن هذا الرجل أنه متدين عابد لربه، عُرف بطاعة **الله** والتزامه الديني، فقد كان محافظا على صلاته وعبادته.[٢].

اختياره قائداً للثورة:

نتيجة ثورة ١٩٣٦م، وما قدمه الأهالي من موقف شجاع مناهض للانتداب البريطاني في حصاره للبلدان، ومن ضمنها سلفيت لمرات كثيرة، وفرض عليها نظام منع التجول لأيام عدة، ولما عرف عن فايز من توجه ثوري يجري في عروقه، فقد عمل منذ اللحظة الأولى على الوقوف مع الحركة الوطنية، وكان أن قامت القوات البريطانية بمحاصرة البلدة سنة ١٩٣٧ م لمدة سبعة عشر يوما مما أدى إلى اجتماع أهالي البلدة والقرى المجاورة لبحث الأمور ومجرياتها.[٣].

وذات يوم قدم إلى البلدة رجل يدعى(فارس العزوني)، وطلب اجتماعا مع كبار السن في البلدة، وطلب منهم دفع الخاوة(بحجة تمويل الثورة)، وقال أيضا إنه يريد تصفية احد الأشخاص لأنه عميل لبريطانيا، فوقف كبار السن موقفا شجاعا وبطوليا حيث قالوا:(إذا كان هناك شخص يستحق القتل بسبب الخيانة، فنحن أحق به منك ومن غيرك).[٤].

وتصدى له فايز بموقف شجاع، ورفض ما قاله فارس العزوني وقال:(ان سلفيت أبناؤها أحرار، وهم على قدر من المسؤولية ونستطيع علاج الخطأ بأيدينا)(٥).

وعبر رؤية فايز ولما تمتع به من نظرة ثاقبة، فقد قام وكبار السن بدعوة لاجتماع لأهل البلدة، وقد حضر ما يقارب السبعين رجلا،وتحدث فايز الزير، وأشار إلى أن فارس العزوني هو مجرم ولص يقوم بالسلب والنهب والقتل ونحن نرفض ذلك(٦).

كانت المرة الأولى في البلدة التي يجتمع أهلها من أجل مصلحة البلدة والوطن عموما، ومما هو معلوم عن سلفيت أن أبناءها كانوا يقاتلون إلى جانب القائد(محمد الإعمر النوباني) ويقدمون خيرة أبنائهم فداءً للوطن أمثال الشهيد(سامي الرمال) الذي ضحى بنفسه في معركة دير غسانه والشهيد البطل(محمد حماد سليم)، لقد استطاع أهل البلدة، الاجتماع والإقرار بضرورة اختيار قائد يتحمل أعباء المرحلة، ويقبل بإمرته أبناء بلدته،فقد اجتمع أهل البلدة وبدون أي خلاف أو تعارض أو امتعاض اتفق على اختيار(فايز عبد القادر الزير) قائدا للثورة في منطقة سلفيت الذي قام بشراء بندقية من جيبه الخاص، ودفع الثوار ثمن سلاحهم من رغيف خبزهم، وفعلا التحق فايز بالثورة، وشكل مجموعة من خيرة مناضلي سلفيت والمنطقة وبدأ بمقاومة قوات الجيش الإنجليزي.كان فايز ومن معه يهدفون إلى حماية البلدة من السرقات والفوضى السائدة حيث قامت كل حمولة بشراء عدد من البنادق لتسليح الشباب، وتمكينهم من المشاركة في الثورة(٧).

عرف أهالي البلدة بالشجاعة فكانوا يخرجون بالعصي والفؤوس لمقاتلة الإنجليز، وكانوا أيضا يخرجون خارج البلدة لمقاتلة الجيش وهذا دليل شجاعتهم. وقد شارك أهالي سلفيت و رجالها مشاركة حقيقية في معارك ضد الانتداب البريطاني في دير غسانه، حيث جرح العديد منهم هناك(٨).

تأسيس خلايا للثورة في سلفيت:

قام فايز بتشكيل خلايا مسلحة عدة من خيرة أبناء البلدة ليقاتلوا الأعداء، وقد كان أبرزهم: (حسين القحاح وصابر رباح و يوسف الخياط وموسى دحدول و محمود محمد الطقطق وابراهيم حسن خضر وراجح غنيم زجال فلسطين، وعبد الله أبوذناب وعيسى قوقر وذيب أبو سويدان وذيب خضر ناصيف).

وبالإضافة إلى عناصر من المنطقة، فقد رُتبت أمور الثورة ودراستها، ووضعت خطة للعمل، وكان خيارفايز لا يقع إلا على النخبة، ومن ثم الإعداد للعمل الجهادي للكفاح ضد قوات الانتداب، ومن ثم شراء السلاح والتهيئة لعمليات مسلحة(٩).

وهنا لا بد من الإشارة إلى الشيخ الجليل المناضل طه كرز الذي كان مثالا للتضحية والفداء والشرف، والذي كان له دور كبير في معركة أخرى إلى جانب فايز الزير هي معركة حوارة التي اندلعت بعد العصر، واستمرت حتى منتصف الليل، حيث راقب الثوار خط مردة، التي كانت تعبر فيه حافلات الإنجليز، فقام الثوار بزرع الألغام فانفجرت إحدى الحافلات، واشتبك الثوار مع الإنجليز مما أسفر عن جرح وقتل بعضهم، مما أدى إلى حصار شامل على بلدان المنطقة، وتضييق الخناق على الثوار والناس عامة فقد أصبحت معاناتهم شديدة وصعبة للغاية[١٠].

وكان فايز قد أصيب في يده اليسرى إصابة غير بالغة وشفي منها بعد ذلك. وبعد ثلاثة شهور كان الثوار قد خططوا بعد استراحة المقاتل، فجهزوا أنفسهم لعملية أخرى على مفرق زعترة، حيث بدأت المعركة منذ ساعات الصباح الأولى، عندما حاولت دورية إنجليزية الدخول إلى المنطقة، فقام الثوار بالهجوم على الدورية، وإطلاق النار على من فيها، فقام الجيش الانجليزي بطلب النجدة حيث قدمت طائرة لنجدتهم، وكان إطلاق الرصاص من كل حدب وصوب، مما أدى إلى استشهاد خيرة شباب الثورة من أبناء سلفيت حينها وهم:(عبد الرؤوف المصري وعبدا لحافظ أحمد عودة)، وجرح العديد من الثوار، وانسحب الباقي إلى بلداتهم وبحوزتهم الشهداء والجرحى[١١].

فايز والاتصال مع القادة:

كانت وسائل الاتصال عن طريق المشي على الأقدام، والتنقل من مكان إلى آخر وبطرق عدة، ومما رواه الراوي(محمود النمر) أن الثوار كانوا يرسلون أحد طلاب المدرسة من موقع لآخر، لإخبار قائد معين أن فايز يريد مشاهدته والجلوس معه حتى لا يثير الانتباه والشكوك، وحدثنا أحد الرواة(محمود التوفيق أبوفهمي) كنت أبلغ من العمر ١٢ سنة، واعمل مع والدي في منطقة البيادر في موقع يسمى الميادين في موسم الحصاد، فطلب مني رجل كبير السن لا أعلم من هو، وهو ليس من البلدة، فقال لي: خذ هذه العصا وأعطها فايز وقل له صاحب هذه العصا يريدك فذهبت لوالدي وأخبرته القصة فقال: اذهب ولا تخف فذهبت إلى بيت فايز وأخبرت إحدى زوجتيه عن العصا، وقلت لها ما قاله الرجل لي، فأخبرت زوجها، وتم اللقاء بين فايز وصاحب العصا في الخلاء) وبعد وقت عرفت أن هذا الرجل هو(محمد الإعمر) من قرية المزارع[١٢].

أشهر المعارك التي خاضها « فايز» ضد قوات الإنجليز

١. عملية مفرق زعترة:

كان لفايز مواقف بطولية كثيرة، فقد كان الناطق باسم الثورة في منطقة سلفيت، وكانت له مقولة شهيرة:(هكذا تكون الرجال)، وقال أيضا:(إن الاعتداء على أي صاحب حق هو اعتداء على فايز). وكان لأهل سلفيت حينها موقف مشرف عند كل معركة إذ كانوا يتعاونون فيما بينهم، فكانت النساء يخرجن بالطعام والشراب(الزاد) للثوار ومساندتهم[١٣] ومما هو معروف لدينا حسب روايات من عاش تلك المرحلة جنبا إلى جنب مع فايز، أنه قد خرج لعمليات عدة مع مجموعة على مفرق زعترة، وقام باشتباكات مسلحة عدة، وكانت المجموعة تقوم بوضع الحواجز والمعوقات الصخرية، أمام آليات الجيش البريطاني

وقد أعد أفرادها العدة بالبحث عن الذخائر والقنابل، من مخلفات الجيش العثماني، وكمنوا في الكمائن، وعندما علم الإنجليز بوجود الثوار، قاموا على الفور بمحاصرتهم وإطلاق النار عليهم، وبعد ذلك فر قسم من الثوار إلى(قرية ياسوف) المجاورة واختبأوا في أماكن لا تكاد العين المجردة تراهم فيها.

وجاء على لسان أحدهم وهو «حسين القحاح» أن الرصاص كان قريباً جداً من أجسادهم وهم مختبئون، إلا أن رعاية الله أحاطتهم بالسلامة، وقدر لهم العودة إلى بيوتهم وأولادهم. وعلى أثر الكثير من المعارك التي دارت رحاها، فقد اشتد الحصار على البلدان وضيق الخناق على الثوار والناس عامه، فقد أصبحت معاناتهم شديدة العناء، وصعبة للغاية، وكان فايز قد أصيب في يده اليسرى إصابة غير بالغة وشفي منها بعد ذلك.[١٤]

وبعد ثلاثة شهور كان الثوار قد خططوا بعد استراحة، فجهزوا أنفسهم لعملية أخرى على «مفرق زعترة» حيث بدأت المعركة منذ ساعات الفجر الأولى عندما حاولت دوريه إنجليزية الدخول إلى المنطقة، فقام الثوار بالهجوم على الدورية، وإطلاق النار على من فيها، فقام الجيش الإنجليزي بطلب النجدة والمساندة من القوات الإنجليزية، حيث قدمت طائرة لنجدتهم، وكان إطلاق الرصاص من كل حدب وصوب، مما أودى بخيرة شباب الثورة، من أبناء سلفيت حينها وهم «عبد الرؤوف المصري و عبد الحافظ نمر وأحمد عودة « وجرح العديد من المقاومين، وانسحب الثوار عائدين إلى بلدانهم وبحوزتهم الشهداء والجرحى.

٢. معركة مردة:

راقب الثوار خط مردة الذي كانت تعبره حافلات الإنجليز، فقام الثوار بزرع الألغام فانفجرت إحدى الحافلات، واشتبك الثوار مع قوات الإنجليز، مما أسفر عن جرح العديد منهم، واستشهد من أبطال هذه المعركة اثنان هما: «ذيب ناصيف اشتية وأحمد البشر»، وأصيب

في هذه المعركة البطل»حسن أبو دقه«. وكان لأهل سلفيت موقف مشرف عند كل معركة، إذ كانوا يتعاونون فيما بينهم، حيث كانت النساء يخرجن بالطعام والشراب(الزاد) للثوار ومساندتهم(١٥). ومما هو جدير بالذكر أن سلفيت قدمت من الشهداء نساء خالدات حيث كانت النساء يحملن الطعام والشراب للثوار، وهم مطاردون في الجبال،فاستشهدت(حنونة بنت حسن اشتية) و(زهرة حماد اشتية).

كذلك كان الشيخ الجليل المناضل طه كرز الذي كان مثالا للتضحية والفداء والشرف، والذي كان له دور كبير في المعركة إلى جانب فايز الزير وبعض الثوار التي اندلعت بعد العصر واستمرت حتى منتصف الليل، والتي أسفرت عن سقوط العديد من القتلى في صفوف العدو وتدمير عرباتهم وفي المعركة نفسها، أسقطت طائرة انجليزيه على يد المجاهد(طه كرز) بسلاحه البسيط، وهذه الرواية يعلمها الناس إلى هذه اللحظة، فقامت الطائرات بملاحقته حتى مسافات بعيده فعمل على إخفاء نفسه والاحتماء بالأشجار والصخور حتى اختفى، ونجا من الخطر المحدق والموت بأعجوبة[١٦].

نتيجة لعملية مردة وما لحق بالأهالي من معاناة خانقه، قرر فايز تهدئة الأمر، وعدم استمرار الاشتباكات للتخفيف عن أهل البلده، وليقوم بتجميع قوى الثوار، والتخطيط للقيام بعمليات أخرى جديدة[١٧].

(**فايز والمطاردة**):

إجراءات الاحتلال البريطاني للقضاء على الثورة:

تضايق الاحتلال من أعمال الثوار، وقرر القضاء عليهم بأي ثمن، فماذا فعل لتحقيق هذه الغاية ؟ قام الإنجليز بسلسلة من المضايقات للسكان وبالعديد من الأعمال التعسفية مثل إلقاء المناشير من الطائرات، التي أخذت تحُرض السكان ضد الثورة والثوار،كما قاموا بفرض منع التجوال على السكان مرات عديدة ومتتالية، وبخاصة في سلفيت والقرى المجاورة لها، وقد رافقتها حملة قمع وممارسات تعسفية راح ضحيتها عدد من الشهداء والجرحى.

كانت سلطات الاحتلال البريطاني حريصةً كل الحرص على القضاء على «الثوار»، وقد اتخذت سبلاً عديدة لتطويع القادة كي يخدموا أغراضها، ويصبحوا طوع إرادتها، لكنهم رفضوا التساهل أو التجاوب مع السلطات الاستعمارية[١٨].

فايز المطارد الصلب:

انتشر اسم فايز علماً من أعلام المقاومة، وأصبح مطارداً لقوات الانجليز على أثر العمليات البطولية، فكانت المداهمات العديدة للبلدة بحثا عنه وعن الثوار، وكلها باءت

بالفشل ونتيجة لهذه الملاحقة المستمرة والمرهقة لفايز الزير وأهل بلدته، قرر فايز اللجوء للخلاء للاختباء في الصخر، وإلى القرى المجاورة للتواري عن أنظار الإنجليز وأعوانهم[١٩].

عملت قوات الانتداب على تفتيش بيته مرات عدة بحثاً عنه والتهديد بقتله، وقد اختبأ فايز ورفاقه في مغارة مطلة على الطريق القريبة من منطقة تسمى الشلال وهي معروفة لدى أهالي البلدة والقرى المجاورة حدثنا من كان بصحبته وهو حي حتى هذه اللحظة، انه كان يحصل على الطعام من القرية المجاورة فرخة، وذلك رغم المشقات والصعوبات والمخاطر، وقد روى(حسين القحاح) أنه نتيجة إقامته الطويلة بالكهوف، أصبح يعاني من أزمة صحية حقيقية، ورغم ذلك فلم يتوان فايز عن الاختفاء والسير على الأقدام للوصول إلى أهله وبلدته للاطمئنان عليهم شخصيا[٢٠].

كان فايز الزير يتعرض للمخاطر الشديدة حين يدخل البلدة، ويدخل إلى بيته المراقب من الخونة والجواسيس مما أدى إلى قيام قوات الاحتلال بمحاصرة المنزل والبحث عنه، فكان يختبىء في مكان لا يعلمه سوى وزوجته وأخته. وذات مرة تنكر بزي امرأة للتخلص من جيش الانتداب البريطاني، وهذا ما سبب جنوناً لدى المحتل البريطاني لعدم معرفتهم أين ذهب.

حدثتنا ابنته رقيه(أن الجيش تذرع عند عدم القبض عليه بأن قام أفراد منه بإتلاف حاجيات البيت ومحتوياته وسكب الطعام والزيت على الأرض)[٢١].

تقييم لمسيرة القائد فايز الزير النضالية:

على الرغم من حيطة فايز الشديدة على أن لا يتعامل الا مع الثوار والشرفاء، فإنه تعرض لموقف لا تحمد عقباه، فقد اختار له سكرتيراً خاصاً، كان يعمل مديرا للمدرسة في البلدة، وهو من بلدة حجه الا أن هذا الرجل بعد امتلاكه كثيراً من الأموال، التي قام بجبايتها، عمل على الهرب إلى الأردن، ومعه كل الأموال التي جمعها، وخان فايز، ودليل ذلك أن هذا الرجل قام بشراء ارض وإنشاء سوق كامل بالزرقاء يسمى باسمه إلى هذا الحين(سوق الحجاوي)، وهذا ما ورد على لسان الراوي(أبو نجيب القحاح)(٢٢)، إن هذا الخطأ لم يكن لفايز ذنب أو يد فيه،بل عمل منذ البدايات على التأسيس التنظيمي السليم والعمل الصادق، الذي يعبر عن الوعي المتواصل والدؤوب وعفة نفس مخلصةً في اختيار الثوريين النشامى أصحاب النخوة والمروءة.

فايز وعلاقته بما يسمى فصيل السلام:

ظهر رأيان بشأن الثورة الفلسطينية وانقسم الناس إلى فريقين أو حزبين هما: حزب المجلس الإسلامي الأعلى بزعامة الحاج أمين الحسيني الذي أصر على استمرار العمل

المسلح، وفريق آخر يرى أن القضية الفلسطينية يجب أن تُحل سياسيا حيث أن الشعب الفلسطيني ضعيف، ولا يستطيع مقارعة بريطانيا واليهود. إن التصنيف العام لانقسام هذه المواقف يوضحه السؤال التالي الذي درج في تلك الأيام: « هل أنت مجلسي أو معارض؟» أي هل أنت مع توجه المجلس الإسلامي الأعلى في الحرب، أو معارض له، وتتبنى توجه الحل السياسي ؟. لقد كان يقود المعارضة آنذاك عدد من الزعامات الفلسطينية الذين يُعدون من أعيان المدن والقرى الفلسطينية ويُعتبرون زعماء بارزين ومخلصين، ويتربع على رأس المعارضة السيد فخري بك النشاشيبي من أعيان القدس الذي اغتيل في بغداد عام ١٩٣٩م، وأخوه السيد راغب بيك النشاشيبي وآل عبد الهادي وآل الشقيري والشكعة والسيد سليمان عبد الرزاق طوقان زعيم مدينة نابلس بلا منازع، والذي اغتيل في بغداد عام ١٩٥٨م، أثناء ثورة عبد الكريم قاسم حيث كان عضواً في دولة الاتحاد العربي الهاشمي مع إبراهيم هاشم فقتلهم الانقلابيون في بغداد على يد احدهم رجماً بالحجارة على باب الفندق. ومن العائلات المعارضة دار عبد الهادي في عرابة وجنين ودار أرشيد في جنين. وكان المجلسيون يتهمون المعارضة بالخيانة ظلما بدون دليل، وذلك أن رؤيتهم الواقعية لم تلق القبول والاستحسان لدى الجماهير الفلسطينية الغاضبة، إذ كان المعارضون يقبلون بالتقسيم لاقتناعهم بأن اليهود أقوياء، ولن يسمح العالم المتحالف مع الصهيونية بهزيمة اليهود، وكان يدعم رؤيتهم الأمير عبد الله بن الحسين أمير شرق الأردن والأمير عبد الإله بن الشريف علي الوصي على العراق ونوري باشا السعيد رئيس ورزاء العراق[٢٣].

أخطاء الثورة:

ارتكبت الثورة الفلسطينية بعض الأخطاء راح ضحيتها كثير من الأبرياء الذين اتهموا ظلما وصُفوا جسديا على اعتبار أنهم عملاء للمستعمر المحتل. وقد أسرف بعض قادة الثورة في القتل والتصفيات[٢٤]. كان من أبرز القادة في هذا المجال القائد عارف عبد الرازق من بلدة الطيبة جنوب طولكرم وأحد القادة التاريخيين لثورة الـ ٣٦. وبالرغم من أنه أبلى بلاءً حسنا في سلسلة من المعارك ضد القوات الإنجليزية وحمل العبء الكبير إلا أنه انحرف فيما بعد، وأخذ يفرض على الناس إتاوات باهظة، فضج الناس وشكوه إلى القائد العام للثورة عبد الرحيم الحاج محمد(أبو كمال) الذي لم يمهله الوقت لتأديبه حيث جرت بينهما مكاتبات وتهرب عارف من لقاء القائد العام للثورة حتى استشهد أبو كمال بعد أن أدى صلاة الفجر حيث حاصرته القوات الإنجليزية في بلدة صانور واستشهد وهو على فرسه[٢٥].

أما القائد فارس العزوني فكان له تابع حجازي اسمه مسلم، ولأنه من أهل الحجاز فقد أطلق الفلسطينيون عليه أسم الحاج مسلم، وكان سفاحا قاسيا فأخذ يفرض على الناس إتاوات

كبيرة(من أجل دعم الثورة) كما يزعم، وكان هذا ممنوعا، ومن كان يتأخر عن الدفع يقتله الحاج مسلم وفي نهاية المطاف تبين أن الحاج مسلم كان يعمل لصالح القوات البريطانية وجاسوساً على القائد عارف عبد الرازق وفارس العزوني وهما من القادة المعروفين للثورة[٢٦].

كذلك كان هنالك خلاف بين جماعة الشيخ المفتي(الحاج أمين الحسيني) الذي كان قائداً للثوار،والنشا شيبي وهو متعاون مع الإنجليز حيث قام النشاشيبي بتشكيل فصيل السلام، وحسب ما ذكر في هذا المضمار(برزت داخل الثورة معارضة مسلحة متخذة أشكال الثورة المضادة التي كانت مخاطرها الفعلية تفوق المخاطر التي تعرضت لها الثورة في السابق)[٢٧].

عمليا تمكنت السلطات البريطانية من استغلال الخلافات السياسية، فعمدت إلى زرع بذور الفتنة، وقامت بتحريك قوى الثورة المضادة،ونجحت جهودها في هذا الصدد، حيث تشكلت فصائل السلام، وعمدت فصائل السلام هذه إلى شن حملات دعائية واسعة ضد اللجنة العربية العليا، وحصلت على السلاح من السلطات البريطانية، وبمساعدتها، هكذا كان الحال في الوطن بشكل عام، وقد قامت مجموعات أخرى متعاونة مع قوات الانتداب البريطاني وأخذت تعمل ضد رجالات الثورة ومنهم فايز الزير ومثال على ذلك القصة التي كان يتبادلها الناس وأهالي هذه البلدة هي(قصة حافظ ومحفوظ) وهما أخوان من قرية كفر الديك، وكان محفوظ قناصا بارعاً ، وكان وأخوه يعملان مع فايز ومسؤولان عن منطقة غرب قراوة بني زيد حيث قام أعوان الإنجليز بنصب خدعة خبيثة للإيقاع بهذين المناضلين وذلك بزرع خائن بينهما من إحدى القرى المجاورة(قرية بروقين) ليعمل معهما على أنه مناضل، وفي فصيل الثورة، وقد قام هذا بالعمل مع حافظ ومحفوظ والذهاب معهم في تنقلاتهم لكي يعطياه الأمان، وفي الجانب الآخر كان مكره وخداعه وخيانته تنحصر بأن يوصل أخبارهما أولا بأول إلى ما يسمى بفصيل السلام، وذات ليله أخبر هذا الرجل جماعته بأن حافظ ومحفوظ سيقومان بتناول الطعام في إحدى بيوت القرية المجاورة(بروقين)وقام بوضع أقراص منومة في طعامهما مما جعل هؤلاء الثوار ومن معهما ينامون ليلا نوما عميقا، فداهمتهم مجموعة ما يسمى بفصيل السلام، تحت قيادة عبد الرؤوف عفانة وهو من سلفيت، ومعه عدد من جماعته بلغوا ثمانية أشخاص، ومن هؤلاء من لا يعلم إلى أين كان ذاهباً، فقامت جماعة(فصيل السلام) بإلقاء القبض على الثوار جميعا، وهم ١٢ رجلاً حيث قاموا بتوثيقهم والإتيان بهم إلى سلفيت تحت تهديد السلاح، ووضعهم في احدى الأماكن التي يعرفها أهالي البلدة، قال أحد الرواة أبو فهمي:(جاءت إحدى أخوات حافظ ومحفوظ وقمن بتقبيل أيدي وأرجل قائد فصيل السلام، للإفراج عن إخوانها، الا انهذا الرجل رفض ذلك، وقام بإبلاغ قوات الإنجليز التي جاءت واعتقلت هؤلاء المقاومين جميعاً)، ومما هو معلوم لدى أهالي سلفيت أن الإنجليز قاموا بإعدام

خمسة منهم، وعلى رأسهم حافظ ومحفوظ والسبعة الباقون حكم عليهم بالسجن المؤبد في سجن عكا وعرف منهم(إبراهيم المصري وشخص آخر من بلدة بديا وآخر من كفر قاسم وآخر من ديار عدس)[٢٨]، ومن الطبيعي أن الناس الشرفاء ضجت من هذا الموقف اللعين، ولم ترض به، ومما هو معلوم لدينا ان فصيل السلام، قام بمطاردة فصيل الثورة وقتل منهم كثيراً، ومنهم من تم القبض عليه، واخذ سلاحه، ومن كان يسلم سلاحه يعفى عنه، ومن رفض أخذ سلاحه و سلموه للإنجلين،ومعلوم كذلك كيف كانت قوات الانتداب البريطاني تقوم بإمداد فصيل السلام بالسلاح والدعم مقابل الخيانة، واعتقال أبناء الثورة الأحرار،فقد استباح هؤلاء الزمرة كل محرم، واعتدوا بعربدتهم على كل ما طالت أيديهم، ولم يراعوا إلاًّ ولا ذمة ولا حرمة لأحد[٢٩].

عمل أبناء فصيل السلام، بدعم أسيادهم الإنجلين، بكل جد لإسقاط سلاح المقاومة، لكن كان لفايز موقفا حرا ومسؤولاً تجاه فصيل السلام، فلم يقم بالحرب ضدهم خوفا من الفتنة وللمحافظة على وحدة الشعب، لكنه بالمقابل رفض كل تصرفات ونهج رجالات هذا الفصيل المتخاذل وكشف أوراقهم وتعاونهم مع الإنجلين، وكان لمواقف فايز الشجاعة تلك أن لقيت الترحاب والتأييد من أبناء شعبه[٣٠].

هدم منزل القائد فايز الزير:

وبعد البحث المضني لقوات الإنجليز عن فايز وعدم القبض عليه كان فايز قد تمكن من الفرار إلى سوريا للعلاج وعاد بعد مدة إلى أهله وبيته وتواصلت مطاردته قرابة إل ٨ سنوات، وذات مرة عندما داهم جيش الانتداب بيت فايز الزير على أثر إخباريات وصلتهم من فصيل السلام أنه في المنزل، فقام أفراده بتطويق البلدة ومنع التجوال، وأرادوا هدم منزله ولم يستطع أحد إخراج شيء من ممتلكاته إلا القليل، وعلى الفور قام رجال الجيش بهدم المنزل بعد أن وجدوا بندقيته فيه، وقد لاذ بالفرار بعيدا، ومما تذكره رقية ابنته الراوية أن سطح المنزل كان في ذلك الحين يمتليء بحب الزيتون والزيت بما يقدر بمائة جرة زيت، وهو حصاد ذلك الموسم، وكل ذلك ذهب هباء منثورا مع الركام والأنقاض[٣١].

عندها سارع أهل البلدة لرؤية الحادثة، وقد بهر عيونهم ما رأوه وقد تم اعمار البيت من جديد على نفقة الأهل فدفع حسين الزير نصف تكاليف إعادة البناء، وأتم أقاربه بقية التكاليف، من الجهد والعمل، ومما تجدر الإشارة إليه أن قوات الانتداب البريطاني قامت بهدم سقيفة الثائر في فصيل الثورة(موسى رهدل) الكائن في زقاق الفاخورة، حيث وجدت في بيته رصاصة كما قيل، وكانت العقوبات الإنجليزية في ذلك الحين ان من وجد في بيته رصاصة يهدم بيته او سجناً مؤبداً ومن وجدوا بحوزته بندقية يعدم[٣٢].

إن سياسة المحتل في أي زمان كانت هي القتل والتخويف، أو هدم البيوت، لإلحاق

الهزيمة النفسية والمعنوية بالثوار، لكن هذه الإجراءات لم تثن فايز عن القيام بواجبه نحو أهله ووطنه، ولم تزده إلا إصرارا على مواصلة النهج الذي بدأه وارتضاه.

سفره للعلاج واعتقاله بعد عودته للوطن:

كان فايز يعاني من المرض الشديد الذي لحق به على أثر مطاردته ونومه بالكهوف فخرج متوجها إلى سوريا للعلاج وذهب إلى أقربائه هناك وعاد من سوريا في تلك الفترة دون الاستفادة من العلاج ولو بشكل ملحوظ[٣٣].وفي أثناء ذلك تعرض فايز لنكسة صحية مما دفعه إلى التوجه إلى كافة الأطباء في منطقته،ثم توجه بعدها إلى مستشفى يافا، حيث عجز الأطباء، أمام مرضه ومعاناته، فسافر إلى سوريا خفية حيث أن الطب هناك متقدم لكن رغم كل ذلك لم يستطع الأطباء أن يشفوه من مرضه[٣٤].

وبعد انهيار الثورة أعلن المندوب السامي حينها العفو عن الثوار، وعاد فايز إلى فلسطين يحمل آلامه وجراحه، وعند وصوله اعتقل للتحقيق معه، رغم العفو، مما أدى إلى اعتقاله ثلاثة شهور واقتياده إلى سجن عكا ولحسن حظه لم تستطع قوات الانتداب البريطاني أن تثبت عليه أي اعتراف مما خفف حكمه، وكان محاميه في ذلك الوقت(يحيى حمودة) الرئيس الثاني لمنظمة التحرير الفلسطينية، ومن ثم الإفراج عنه بعد انتهاء محكوميته، وهو في وضع يرثى له[٣٥].

وفاة القائد فايز الزير:

تفاقم وضع فايز الصحي أثر المرض الذي ألم به(الزلال)، مما استدعاه أن يذهب إلى المستشفى في يافا للعلاج، حيث خضع فايز لمرحلة صعبة من العلاج،ولعجز الأطباء عن علاجه فقد أخرج من المستشفى، بعد أن طلب من طبيبه أن يعطيه إبرة لكي يرى ابناءه وبعدها يموت حسب رغبته، وقد شاءت الأقدار أن يعود لبيته واولاده ليراهم للمرة الاخيرة حيث توفي بتاريخ ١٩٤٥/١١/١٣ وفاز فايز برضا ربه وشعبه، ومما يحكى عن حب الناس له أن كل من عرفه وسمع عنه حزن حزناً شديداً عليه، ويقال عن أحد الرواة إن أحد الناس في القرى المجاورة لبس ثوب الحداد عليه مدة سنه كاملة وهو من قرية فرخة المجاورة[٣٦] وحزن على فراقه أبطال الثورة،ومن يعرفه، وجاء على لسان من جاوره في فراش موته انه لم يكن يعلم كيف توفي، وفي ذلك دلاله على خروج روحه بسهوله، وقد دُفن في بلدته سلفيت، في منزله قرب قبر والده وذلك تنفيذاً لوصية الفقيد فايز الزير[٣٧].وقد قال احد رفاق فايز كلمة رثاء على قبره قال فيها[٣٨]:«مثلما كتب للشمس أن تشرق فجرا كتب الله لها أن تغيب».

ملاحظة: كل ما ورد في هذا البحث من قصص هي حقيقية وردت على لسان الرواة.

نتائج الدراسة:

ضعفت الثورة نتيجة الخلافات الداخلية بين الثوار، و لتشكيل القوات المضادة للثورة والمدعومة من قوات الانتداب البريطاني إضافة إلى حصول بعض التجاوزات من بعض الثوار ضد كثير من الشخصيات الاعتبارية، في كثير من المناطق، فتحول قسم من الثوار إلى قطاع طرق نتيجة سوء التنظيم والاعتماد على قيادات غير فلسطينية، مما جعل بعضهم يفكر بالإثراء من الثورة، وهذا ما حصل فعلا وشرد الكثير من بيوتهم لما تعرضوا له من اضطهاد وحرمان، وكان لتدهور الثورة وإضعافها وسقوطها عوامل عدة أهما:

- عدم الوعي الثوري الكامل لدى القيادات.
- نجاح فصيل السلام والمشبوهين بإثارة الفتنة وشق الصف.
- الاعتماد على القيادات غير الفلسطينية.
- عدم وضع خطة بعيدة المدى وتدهور الوضع الاقتصادي.

نجح بعض العملاء والمشبوهين والمندسين أو المرتزقة في التسلل عبر صفوف الثورة ويعتقد أنهم كانوا يهودا أمثال محمد الحاج مسلم الحجازي، الذي استطاع أن يخترق الصفوف الأولى في فصيل عارف عبد الرازق، ثم فصيل الموت بقيادة فارس العزوني، وكان هذا الشخص قاسيا في ردة فعله تجاه المتهمين بالعمالة للإنجليز، ورجال المعارضة، وكأنه كان يسعر نار الفتنة والخلافات العائلية ويقسو على الناس في ممارساته، ويبتز الأموال منهم بحجة جمعه لمصلحة الثورة.

الخاتمة:

بعد هذا البحث المضني في كشف معالم الحقيقة وسبر أغوارها، عبر البحث في سيرة ونضال القائد(فايز الزير)، لاحظنا كيف كانت حياته ومطارداته تشكل حلقة من العطاء والفداء واللحمة الوطنية البناءة بالارتقاء إلى صرح المسؤولية قولا وعملا. إن الناظر لهذا البحث بسلاسة ألفاظه وسرده ليجد متعة حقيقية تمثل واقعا أليما كانت تحياه ربوع الوطن، وكيف كان لقوات الاحتلال أن تساند القوى المسلحة المضادة لإسقاط أي ثورة.

الملاحق والصور:



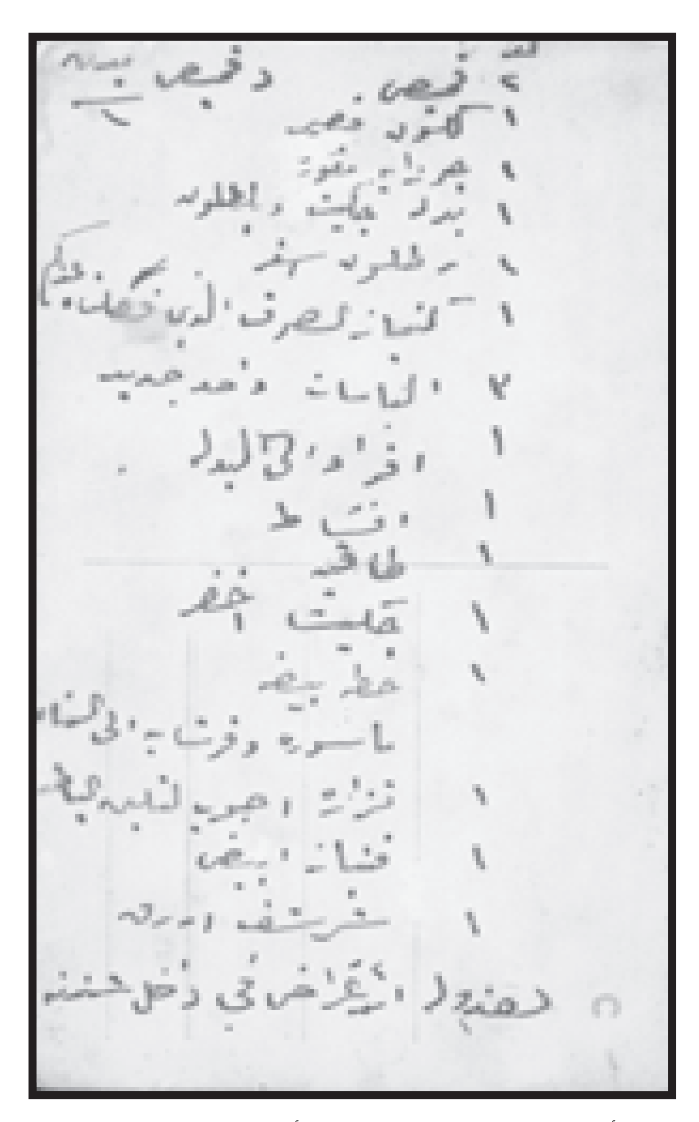
المناضل: فايز عبد القادر الزير



شهادة ميلاد للمناضل فايز الزير صادرة عن مكتب النفوس للدولة العثمانية



تابع شهادة ميلاد للمناضل فايز الزير صادرة عن مكتب النفوس للدولة العثمانية



أغراض كان فايز قد طلبها من أهله وهو في السجن



القائد عبد الرحمن صالح الحمد. الملقب بأبي عمر. في منطقة جنين(1936-1961)



القائد العسكري عارف عبد الرازق يتوسط حمد داود زواتا ومحمد عمر النوباني.

:ǦņȦŁ ǦȚǵŶņ

Ž ȼĒŸȝ 8øȦȞǫţä ĻèɍäȦņǕ ÂȦȦz ÆȶȚ ʐŁ ɄƧÀöä ÂȦȦz Ļèä æǕ,ÀȦÂöä (ÂȦȦz ÆȶȚ)Ļèä åŶȴţä gåȦȚì Ž åøş *
.ÂȦȦz ɉȦÒz ĶĔȦŸè ȼķÆŸä

ÆȚȞöä Ž Ļèɍä äØŁ ȦȚĒŸȝ ĘŸùǕ,ǦĒöȦƩä ĶĔȦŸè ǦȚʐȦȚ ğäÆŸäş ɁÀç ĻȒǩ Ɣöä ǦǕÛȦţä ɄŁ :ğȦĒĒȝȦȶƨä *
.ÆǝäÀȒöä ȝņȦǄ ɃǕ,ĘÛȦǫÊņ ǦȦĒşş Ž ǦǕÛȦţä ȼØŁ ȡȝ ɍʐȦÊņ ÂȦȦz Æöäş ɉȦõ ǬĒǵ .ƆȦȶǯȞöä



حافظ ومحفوظ على الأحمد(اخوان)

مصادر الدراسة:

١. الفتاش، إبراهيم،أوراق خاصة في الحركة الوطنية الفلسطينية (١٩٨٦)،لا.ن

٢. الفتاش، إبراهيم تاريخ قضاء سلفيت الجماعينيات، (١٩٨٧)م،لا.ن.

٣. جريدة الحياة الجديدة – ٢٠٠٦/٦/١٧.

٤. شبيب،سميح،الثورة الغربية الكبرى في فلسطين (١٩٣٦–١٩٣٩)،هيئة التوجيه السياسي والوطني،رام الله،فلسطين،١٩٩٧.

٥. عياش، عدنان، فارس العزوني "قائد فصيل الموت"، بحث قدم لمؤتمر التاريخ الشفوي، الجامعة الإسلامية ٢٠٠٦.غزة.

الرواة:

١. أحمد ذيب علقم،٨٠ عاما،مزارع،سلفيت،أجرى اللقاء كمال دحدول.

٢. الأستاذ خميس حمد،٧٦ عاما، مدير مدرسة متقاعد،سلفيت،أجرى اللقاء كمال دحدول.

٣. الحاج حسن حسين الزير،٨٣ عاما،سلفيت، رئيس بلدية سلفيت السابق. أجرى اللقاء عبير محمد عرباسي

٤. حسين القحاح،٨٣ عاما، صديق فايز الزير أثناء مطاردته،سلفيت،أجرى اللقاء كمال دحدول.

٥. رقيه فايز الزير،٦٨ عاما،سلفيت،أجرى اللقاء عبير عرباسي.

٦. رمضان فايز الزير،٦٨ عاما،موظف متقاعد، سلفيت،أجرى اللقاء عبير عرباسي

٧. عبد الرؤف زهد،٧٨ عاما،سلفيت،أجرى اللقاء عبير محمد عرباسي.

٨. عمران عبد الحافظ فاتوني،٨٠ عاما،سلفيت،أجرى اللقاء عبير عرباسي.

٩. غازي فريد الزير،٧٠ عاما،سلفيت،أجرى اللقاء عبير عرباسي.

١٠. محمود توفيق المصري،٨٥ عاما،سلفيت،أجرى اللقاء محمد حسين المصري.

١١. محمود نمر المصري،٨٤ عاما،متقاعد،سلفيت،أجرى اللقاء محمد حسين المصري.

١٢. موسى ذيب ناصيف، ٧١ سنة،مزارع، أجرى اللقاء كمال دحدول.

التعريف بشخصيات الرواة:

- **الحاج حسن حسين الزير**،أبو فاروق،مواليد مدينة سلفيت عام ١٩٢٣م،يبلغ من العمر الآن ٨٥ سنة، عمل مدرسا لمادتي التاريخ والجغرافيا،ثم مديرا لبعض مدارس منطقة سلفيت، عام ١٩٦٦ انتخب رئيسا لبلدية سلفيت، وبقي في هذا المنصب حتى عام ١٩٩٧م،ثم عمل رئيسا للجنة الإصلاح في المحافظة التي شكلتها منظمة التحرير الفلسطينية، وعضو لجنة الزكاة المركزية في محافظة سلفيت.، ابن أخ فايز الزير. ويحتفظ بمجموعة من الوثائق التي تخص أبناء العائلة بصفته عميد العائلة.
- **حسين القحاح**، ٨٥ سنة من مواليد سلفيت عام ١٩٢٣م، مزارع، صديق حمزة الزير ابن أخ فايز الزير، عاصر فايز الزير ولازمه فترة المطاردة أثناء الثورة وجرح عدة مرات، أصبح فيما بعد من قيادات الحزب الشيوعي في المنطقة، سجن لفترات طويلة في سجن الجفر الصحراوي في الأردن وهو لا يزال شيوعيا.
- **الأستاذ خميس الحمد**، أبو جمال مواليد مدينةسلفيت عام ١٩٣٠م، عمل مدرسا ثم مديرا للعديد من مدارس المحافظة متقاعد حاليا،عاصر الثورة،كان عضوا بارزا في الحزب الشيوعي،سجن لدى الاحتلال الإسرائيلي في الانتفاضة الأولى (انتفاضة الحجارة).
- **عبد الرءوف زهد، ٨٠ سنة من سلفيت**، مزارع من عائلة القائد فايز، وينتمي إلى سلالة العباسيين وكل « آل زهد» التي هي فرع من عائلة الزير..
- **محمود توفيق المصري، ٨٦ سنة**، مزارع من سلفيت وكان يمتلك معصرة لعصر الزيتون في وسط البلد، عاصر الثورة سنة١٩٣٦،نقل لنا الكثير من أخبار القائد فايز.
- **عمران عبد الحافظ فاتوني**، من سلفيت ٨٠ سنة وعضو سابق في الحزب الشيوعي الفلسطيني،مزارع.
- **رمضان فايز الزير، ٧٤ سنة**، موظف متقاعد، ابن فايز الزير، عضو سابق في الحزب الشيوعي الفلسطيني.
- **رقية فايز الزير، ابنة فايز الزير ٦٣ سنة**– عضو في جمعية سلفيت النسائية الخيرية.

غازي فريد الزير، ٧٤ سنة– مزارع سلفيت– يكون القائد فايز الزير عم والدة فريد.

موسى ذيب ناصيف، ٧١ سنة،مزارع، كان عضوا في الحزب الشيوعي.

الهوامش:

- مقابلة مع الحاج حسن حسين الزير،٨٣ عام.
- مقابلة مع عبد االرؤوف زهد،٧٨ سنة
- الفتاش، إبراهيم،الجماعينيات،ص ٦٤
- مقابلة مع حسين القحاح،٨٣ سنة
- الفتاش،إبراهيم،أوراق خاصة،ص٥٨
- الفتاش،الجماعينيات،ص٦٦
- خميس الحمد،مقابلة،٧٦ سنة
- حسين القحاح،مقابلة، وكذلك موسى ذيب ناصيف.
- الحاج حسن حسين الزير،مقابلة
- خميس الحمد،مقابلة
- عمران عبد الحافظ فاتوني٨٠ سنة
- محمود توفيق المصري،٨٥ سنة
- محمود النمر،٨٤ سنة
- حسين القحاح،مقابلة
- احمد ذيب علقم،٨٠ سنة
- الفتا ش،الجماعينيات،ص٦٧
- حسين القحاح،مقابلة
- شبيب، سميح،الثورة العربية الكبرى في فلسطين،ص١١
- عبد الرؤوف زهد،مقابلة
- حسين القحاح،مقابلة
- رقية بنت فايز الزير،٦٨ سنة
- حسين القحاح،مقابلة
- شبيب، مصدر سبق ذكره
- الفتاش، الجماعينيات
- عياش، عدنان، فارس العزوني،بحث فدم في مؤتمر التاريخ الشفوي،الجامعة الإسلامية. غزة
- المصدر نفسه
- غازي فريد الزير،مقابلة،٧٠ سنة
- محمود النمر،مقابلة

- حسين القحاح،مقابلة
- رمضان الزير،مقابلة،٦٨ سنة
- رقية فايز الزير،مقابلة
- الحاج حسن الزير،مقابلة
- رقية فايز الزير،مقابلة
- خميس الحمد،مقابلة
- مصطفى صالح سليم،٨٠ سنة،مقابلة
- حسين القحاح،مقابلة
- عمران فاتوني،مقابلة،٨٠ سنة
- حسين القحاح،مقابلة